

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Spolupráce žáků jako hodnota ve vzdělávání na primární škole

Pupil's cooperation as a value at the elementary school

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, PhD.

Autor diplomové práce: Jana Heroutová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne: 13. 03. 2009



#### ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá spoluprací jako základním stavebním prvkem pro současnou globalizovanou společnost. Přesněji řečeno jde o spolupráci žáků na primární škole jako významné lidské hodnotě, kterou je třeba se zabývat, podporovat a rozvíjet. Důležitá je v tomto ohledu role učitele, jež ji prosazuje pomocí několika přístupů uvedených v teoretických východiscích diplomové práce. Empiricko-didaktická část se opírá o zmíněná východiska a uvádí soubor výtvarných námětů pro skupinové činnosti korespondující s uvedenými přístupy. Diplomová práce se tedy zaměřuje na rozvoj spolupráce žáků prvního stupně základní školy, což považuji za významný krok k celkovému zohlednění rozvoji lidské osobnosti.

#### KLÍČOVÁ SLOVA:

Spolupráce, primární škola, výtvarná výchova, listář, socializace, komunikace

#### ABSTRACT

The master thesis deals with the cooperation as a basic head-stone for the present globalized society. Concretely, the thesis works with the cooperation at the elementary education as an important value of the human being, which is necessary to study, support and develop. In this case, there is an important role of the teacher observant a function of a person urging the cooperation via many approaches implemented in the theoretical part of the master thesis. The didactical part is based on mentioned resources and shows the list of topics for the art education corresponded with these resources. The master thesis is aimed at the cooperation development for the elementary education students, which I consider as a remarkable step in the general evolution of the health human personality.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, PhD. za metodické a cíleně orientované vedení při vypracovávání a kompletaci závěrečné práce. Dále děkuji Mgr. Karle Cikánové za velmi podnětné připomínky a zapůjčení vhodné literatury ke zpracování empiricko-didaktické části diplomové práce.

**ABSTRAKT:**

Diplomová práce se zabývá spoluprací jako základním stavebním prvkem pro současnou globalizovanou společnost. Přesněji řečeno jde o spolupráci žáků na primární škole jako významné lidské hodnotě, kterou je třeba se zabývat, podporovat a rozvíjet. Důležitá je v tomto ohledu role učitele, jež ji prosazuje pomocí několika přístupů uvedených v teoretických východiscích diplomové práce. Empiricko-didaktická část se opírá o zmíněná východiska a uvádí soubor výtvarných námětů pro skupinové činnosti korespondující s uvedenými přístupy. Diplomová práce se tedy zaměřuje na rozvoj spolupráce žáků prvního stupně základní školy, což považuji za významný krok k celkovému zdravému rozvoji lidské osobnosti.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

Spolupráce, primární škola, výtvarná výchova, listář, socializace, komunikace

**ABSTRACT:**

The master thesis deals with the cooperation as a basic head-stone for the present globalized society. Concretely, the thesis works with the cooperation at the elementary education as an important value of the human being, which is necessary to study, support and develop. In this case, there is an important role of the teacher observant a function of a person urging the cooperation via many approaches implemented in the theoretical part of the master thesis. The didactical part is based on mentioned resources and shows the list of topics for the art education coresponded with these resources. The master thesis is aimed at the cooperation developement for the elementary education students, which I consider as a remarkable step in the general evolution of the health human personality.

**KEYWORDS:**

Cooperation, elementary education, art education, list of the art subjects, socialization, communication



## OBSAH

<b>ÚVOD A CÍLE</b>	<b>7</b>
<b>TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b>	<b>10</b>
<b>1. SPOLUPRÁCE</b>	<b>10</b>
<b>2. SPOLUPRÁCE JAKO HODNOTA PRO VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>10</b>
2.1 SPOLUPRÁCE V BÍLÉ KNIZE	12
2.2 SPOLUPRÁCE V RVP ZV	13
2.3 ROZVOJ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ V ČR	14
2.4 ZAČÍT SPOLU	16
<b>3. SPOLUPRÁCE JAKO LIDSKÁ POTŘEBA</b>	<b>18</b>
3.1 SOCIALIZACE NOVOROZENCE	18
3.2 SOCIALIZACE KOJENCE	18
3.3 SOCIALIZACE BATOLETE	19
3.4 SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
3.5 SOCIALIZACE ČÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU	22
<b>4. SPOLUPRÁCE JAKO PROCES VE VÝUCE</b>	<b>24</b>
4.1 VYTVOŘENÍ KLIDNÉ A BEZPEČNÉ ATMOSFÉRY PRO SPOLUPRÁCI	24
4.2 ORGANIZACE VYUČOVACÍ JEDNOTKY	26
4.3 EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ ČASU	27
4.4 SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ A KOMUNIKACE	28
4.4.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	29
4.4.2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	30
4.4.3 PROSTOR PRO KOMUNIKACI A SPOLUPRÁCI	31
<b>5. SPOLUPRÁCE JAKO VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE</b>	<b>33</b>
5.1 KOOPERATIVNÍ VÝUKA A JEJÍ SPECIFIKA	33
5.1.1 KOOPERACE JAKO POJEM	33

5.1.2	<i>PODSTATA SOCIÁLNÍHO UČENÍ PŘI KOOPERACI</i> .....	34
5.1.3	<i>HODNOCENÍ SKUPINOVÝCH ČINNOSTÍ</i> .....	36
5.2	<b>MOTIVACE A DRUHY KOOPERATIVNÍCH UČEBNÍCH ČINNOSTÍ</b> .....	36
5.2.1	<i>VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE</i> .....	37
5.2.2	<i>SKUPINOVÁ PRÁCE</i> .....	38
5.2.3	<i>PROJEKT</i> .....	39
5.2.4	<i>ŘÍZENÁ DISKUSE</i> .....	40
5.2.5	<i>KOOPERATIVNÍ HRA</i> .....	41
5.3	<b>NEOVLIVNITELNÉ Činitele</b> .....	43
	<b>EMPIRICKO-DIDAKTICKÁ ČÁST</b> .....	45
6.	<b>ÚKOLY EMPIRICKO-DIDAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	45
7.	<b>METODICKÉ LISTY</b> .....	46
7.1	<b>OSNOVA METODICKÝCH LISTŮ</b> .....	46
7.2	<b>METODICKÉ LISTY A ČLENĚNÍ</b> .....	49
8.	<b>VZTAH VV A KOOPERATIVNÍ VÝUKY V RVP</b> .....	72
9.	<b>AKČNÍ VÝZKUM VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ</b> .....	74
9.1	<b>METODA AKČNÍHO VÝZKUMU</b> .....	74
9.2	<b>PODMÍNKY AKČNÍHO VÝZKUMU</b> .....	75
9.3	<b>REFLEXE Z POHLEDU UČITELE VÝTVARNÉ VÝCHOVY</b> .....	77
	<b>ZÁVĚR</b> .....	80
	<b>SEZNAM LITERATURY</b> .....	82
	<b>PŘÍLOHY</b> .....	85

## ÚVOD

Spolupráce je nesporně důležitou lidskou hodnotou, která by měla být rozvíjena již od narození a sociálního vývoje dítěte. S prvním systematickým rozvojem spolupráce se však dítě setkává až v období mladšího školního věku a to s nástupem do prvního ročníku základní školy. Z tohoto důvodu zaměřuji diplomovou práci na pojetí spolupráce na primární škole, jakožto základního stavebního kamene pro pozdější uplatnění dítěte ve všech oblastech jeho života.

V úvodních kapitolách teoretických východisek diplomové práce se zabývám pojetím spolupráce jako lidské hodnoty pro lepší porozumění chápání této hodnoty v současné společnosti. Proč lze tedy o spolupráci hovořit jako o hodnotě? Jak již bylo zmíněno, spolupráce se již od historie chápe jako významná lidská hodnota, jež je třeba rozvíjet. Postačuje se důkladněji podívat na lidské dějiny od vzniku pospolitě společnosti až po současné řešení globálních problémů. I když je dostatečně viditelné, že výše popsaná období se diametrálně liší, v oblasti spolupráce v nich lze najít společné znaky – vedoucí jedinec, týmová práce i více méně demokratická jednání. Chceme – li jedince potažmo celou společnost připravit na budoucí věk a jednu celosvětovou společnost, k níž spějeme, je v tomto případě nutné se kooperací vážně zabývat a prosazovat ji u člověka již od předškolního věku. Bez spolupráce tedy není možný rozvoj společnosti a její posun k novým „zítřkům“ ve většině oborů lidské činnosti.

Na počátku je ale důležité udělat zpětný krok a ze spolupráce v dospělém životě se přesunout na její úplný prvopočátek do doby jejího vzniku. Lze mluvit o spolupráci již při rodičovské výchově před nástupem dítěte do základní školy, avšak ty reálné výzvy a požadavky na spolupráci přicházejí teprve s povinnou školní docházkou.

Zvolené téma empiricko-didaktické části zaměřující se na spolupráci ve výtvarné výchově jsem si zvolila z několika důvodů, přičemž jako stěžejní se dají považovat následující: Specializuji se na výtvarnou výchovu (VV) v rámci své aproby na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a považuji za nutné neustálé rozvíjení a hledání nových cest ve VV na prvním stupni základní školy; Dále má pedagogická praxe a pracovní úvazek asistentky pedagoga na Masarykově ZŠ v Praze 9 Klánovicích

v posledním ročníku studia mě ujistil o významu hodnoty spolupráce mezi dětmi, neboť pomocí kooperace mimo jiné v hodinách VV je v kolektivu rozvíjena nekonfliktní atmosféra a empatické chování žáků, avšak aniž by byly omezeny jednotlivé individuality, což považuji za významný klad.

Současný školský systém dává možnost základním školám vytvořit svůj vlastní vzdělávací program a vydat se cestou větší či menší podpory spolupráce žáků ve výuce. Mnoho z nich však stále postupuje zavedenými cestami, a tedy prostor pro týmové činnosti se mnoho neprosazuje. Tato práce dává všem institucím a učitelům možnost zamyslet se a prosadit některé z předkládaných a pedagogicky popsanych prací ve výtvarné výchově a pomoci tak žákům v přístupu ke spolupráci, ale také k empatii, porozumění, prosazení v kolektivu a k přípravě na budoucí životní zkoušky.

Teoretická východiska úvodními kapitolami vymezují hodnotu spolupráce v současném školském systému. Jak ji popisuje Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program, jakožto zaštiťující programy pro vzdělávání. Jakým způsobem byla pojímána po roce 1989, co znamená v pojetí alternativního školství a následně v programu Začít spolu. Spolupráce jako lidská potřeba je popsána ve třetí kapitole. Tedy v rámci socializačního vývoje dítěte, jakým způsobem se vyvíjí od nejzákladnějšího kontaktu s okolím u novorozence po potřebu komunikovat a spolupracovat s vrstevníky ve středním školním věku v rámci třídního a školního kolektivu. Další okruh se týká pojetí spolupráce jako procesu ve vzdělávání. Tedy jak zajistit bezpečnou atmosféru pro podporu spolupráce žáků ve výuce, jakým způsobem nejefektivněji zorganizovat vyučovací jednotku a využít čas pro naplánované učební činnosti a v poslední kapitole tohoto okruhu stručně charakterizují způsoby komunikace žáků ve výuce. Poslední okruh didaktických východisek již uvádí konkrétní vzdělávací strategie k podpoře spolupráce během vzdělávání na primární škole. Principy a vymezení kooperativních činností, které lze během výuky k podpoře spolupráce využít. Pojmenovává neovlivnitelné činitele, se kterými učitel vstupuje do výuky a které jsou více méně dané a neměnné, jako je početnost třídy, počet chlapců a dívek nebo jejich rodinné prostředí, ze kterého dítě přichází do kolektivu spolužáků. To ovlivňuje jednak celkové klima třídního kolektivu, jakož i přístup jednotlivce ke spolužákům.

V empiricko-didaktické části uvádím na základě těchto východisek 22 metodických listů výtvarných námětů pro týmové práce ve výtvarné výchově. Mají

posloužit jak studentům učitelství výtvarné výchovy, tak začínajícím pedagogům i učitelům praktikům aprobovaným i neaprobovaným na výtvarnou výchovu k rozšíření repertoáru činností, kde se uplatňuje týmová práce žáků v různých formách. Jednotlivé listy jsou pojmenovány, zařazeny tematicky do okruhu učiva, dále zahrnuty do výtvarné řady a pojmenovány námětem, který má motivační charakter. Jsou zde uvedena též východiska, na jejichž základě výtvarná práce získává širší smysl v poznávání světa, motivační východiska jsou v těsnějších souvislostech s ostatními vyučovacími předměty. Znamenají většinou informace, které jsou pro děti v horizontech jejich chápání i cítění. Rovněž se zaměřují na využívání méně konvenčních výtvarných prostředků v souvislosti s konkrétním námětem. Výtvarný problém stručně charakterizuje přínosy pro žáky o znalosti a dovednosti z oblasti výtvarné výchovy. Důležitým bodem je reflexe týmových činností, zisky a přesahy, které jsou uvedeny opět na každém jednotlivém listě. Následující kapitola charakterizuje vztah VV a Rámcového vzdělávacího programu v souvislosti podpory spolupráce žáků ve výuce. Empiricko-didaktická část v rámci této kapitoly dále popisuje právě míru zisků a přesahů, kterých se žákům dostává hlavně v oblasti průřezových témat a rozvoje spolupráce a socializace, jakož i ostatních vzdělávacích oblastí - matematika, český jazyk a literatura, vlastivěda, přírodověda a tělesná výchova. Závěrem uvádí metodu akčního výzkumu ve výtvarné výchově, podmínky realizace výtvarných námětů a hodnocení činností.

## *CÍLE*

Cílem diplomové práce je:

V teoretických východiscích:

Analyzovat pojetí spolupráce jako lidské hodnoty, kterou je třeba se zabývat, podporovat a kterou je nutno rozvíjet.

V empiricko-didaktické části:

Vytvořit metodické listy výtvarných námětů k inspiraci učitelů a oživení výtvarných činností žáků, k překonání krize dětského výtvarného projevu, rovněž k posílení spolupráce a komunikačních schopností v kolektivu třídy.

## TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 1. SPOLUPRÁCE

Metodami, kde se uplatňuje spolupráce žáků při výuce, se dnes zabývá mnoho pedagogů. Ti ve své výuce zadávají práce pro dvojice, skupinové práce, projekty, kooperativní hry a další činnosti, aby u žáků podpořili kooperativní dovednosti. Proč je v dnešní době nutné zabývat se touto otázkou uvádí jednotlivé kapitoly teoretické části. V samém úvodu se ale zmiňme, co znamená a v čem spočívá kooperativní učení:

<sup>1</sup>Jde o učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů.

Schopnost spolupracovat je důležité podporovat od nejútlejšího věku dítěte. Jaké to má přednosti, co se u žáka rozvíjí, jaké schopnosti s tímto souvisí bude rozebráno v následujících kapitolách.

### 2. SPOLUPRÁCE JAKO HODNOTA PRO VZDĚLÁVÁNÍ

Úvodními kapitolami teoretických východisek diplomové práce je nutno zmínit vývoj školství a zejm. transformačních procesů po roce 1989 a to hned z několika důvodů. Školství ve svém vývoji prošlo již několika etapami, přičemž úvodní část analyzuje vývoj školství (tj. spolupráce) po roce 1989, neboť dochází k radikální změně školského systému zavedeného po několik desítek let předtím (viz kolektivismus a přejímání vzdělávacího procesu ze SSSR). Tedy transformace školství po sametové revoluci, rozdělení Československého státu a z toho plynoucí opětovná změna systému, vznik státních programů (Bílá kniha, RVP), inspirace západními vlivy (waldorfské školy, daltonský plán atd.) a vznik kooperativní výuky v průběhu devadesátých let. Tyto

<sup>1</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník* : 3., rozšířené a aktualizované vydání. 1. rozš. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2. s. 107



zásadní vlivy je nutno minimálně zmínit pro nastínění a pochopení vývoje školského systému v ČSFR (ČR) a s tím spojeného pojetí významu hodnoty spolupráce žáků na primární škole.

Rok 1989 představuje významný mezník ve vývoji československého a českého státu v souvislosti s 40 let trvajícím komunistickým režimem a socialismem. Vystala nutnost zásadních změn v oblasti ekonomické, politické i sociální. (SPILKOVÁ 1997) Nejčastějším předmětem kritiky podle výsledků dílčích sond a empirických šetření (např. VÁCLAVÍK 1992) byl normativní a uniformní charakter školy, která nerespektuje individualitu a potřeby dítěte; detailní, normativně vymezený obsah vzdělávání, zahlcování žáka informacemi; autoritativní a manipulativní přístup, důraz na vnější disciplínu, konformismus; zdůrazňování intelektuálního rozvoje na úkor rozvoje sociálního, emocionálního, morálního a volního; dominovala verbální metoda výuky s frontální organizací, kde bylo málo vlastní činnosti dítěte s procesem objevování a vlastního konstruování poznatků. Dále docházelo k přeceňování klasifikace a s tím související jednostranné orientaci na výkon; projevovala se pouze vnější motivace – učení se pro známku, strach z trestu za špatně podaný výkon; deformovaný přístup k chybě žáka v podobě příliš častého opravování a trestání za ni mělo za následek blokování rozvoje kreativity, neúměrné úzkosti, dlouhodobé důsledky pro vývoj jeho osobnosti (HAVLÍNOVÁ 1994).

Za jeden z nejučenějších projektů školské reformy lze považovat expertní studii *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*, kterou na základě objednávky MŠMT ČR vypracoval tým Pedagogické fakulty UK pod vedením J. Kotáska na začátku devadesátých let minulého století. Dalším z významných projektů vzniklých v této době je *Svoboda ve vzdělání a česká škola* zpracovaná skupinou NEMES. Tyto koncepce se zaměřují nejen na negaci minulosti, ale též na koncipování reformy vycházející z analýzy klíčových trendů vzdělávacích soustav ve vyspělých demokratických zemích.

V roce 1995 byl zveřejněn *Standard základního vzdělávání*. Měl představovat podobu společensky žádoucího základního vzdělávání. Formulace vzdělávacích cílů vychází z komplexního pojetí vzdělávání. Důraz je kladen hlavně na rozvoj myšlení, dovednost učit se, zpracovávat informace, porozumět jim, chápat vzájemné vztahy, souvislosti a možné aplikace. V návaznosti na *Standard základního vzdělávání* byly

v letech 1996 až 1997 schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání – Obecná a občanská škola, Základní škola a Národní škola. Tyto vzdělávací programy nahradily dosavadní učební osnovy a učební plán.

Zásadní zlom v procesu transformace přináší vznik *Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy* (2001). Bylo zde využito vše pozitivní v uplynulých deseti letech. Tento dokument závazně vymezuje hlavní strategie vzdělávací politiky v České republice. Stal se základním podkladem k tvorbě nového školského zákona, který byl přijat v roce 2004. (SPILKOVÁ 2005)

## 2.1 Spolupráce v Bílé knize

Jakožto dokument sloužící pro podklad k tvorbě nového školského zákona roku 2004 je Bílá kniha v oblasti spolupráce koncipována především jako pojednání o obecném principu vzdělávání učitelů, organizace výuky a navazování kontaktů institucí (v primárním, sekundárním nebo terciárním školském systému) s ostatními ústavy na úrovni MŠMT, Akademie Věd a s dalšími výzkumnými a pedagogickými pracovišti. Nezaměřuje se tedy konkrétně na spolupráci žáků, jejich integraci do kolektivu a vzájemnou pomoc v systému primárního školství. Tyto aspekty ponechává na rozpracování až konkrétním alternativním přístupům.

Alternativy předkládané dokumentem Bílá kniha týkající se spolupráce na primární škole najdeme zejména v kapitole zahrnující pedagogické pracovníky jako nositele změn. O tom, o jaké změny jde, promlouvají následující odstavce.

V přípravě učitelů jde o změny ve výuce i nové požadavky kladené na školu, jako je vzrůstající diferenciací až individualizace výuky, nové formy skupinové a samostatné práce žáků, integrace dětí se speciálními potřebami, zavádění kompenzačních programů, posílení výchovné funkce školy, inkluzivní výchova, nové formy týmové spolupráce učitelů, příprava kurikulárních a jiných dokumentů. Nezbytnou součástí přípravného vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků je uvedení do multikulturní výchovy, výchovy k toleranci a proti rasismu, včetně problematiky holocaustu.

Každý učitel by měl umět individualizovaně pracovat s celou šíří dětské populace a zvládat základní postupy při korekci učebních a jiných problémů. Učitelé



prvního stupně musí tvořit odborný tým se specifickými dovednostmi. Měli by mít své zastoupení ve vedení školy. Důležitá je spolupráce s odbornými týmy učitelů 2. stupně při vytváření příznivého klimatu školy, případně školního kurikula a spolupráce s rodiči žáků, kteří zůstávají v tomto období pro dítě největší autoritou a bez jejichž pomoci je vzdělávání i řešení případných učebních problémů obtížnější.

## 2.2 Spolupráce v RVP ZV

Bílá kniha je obecný dokument vymezující vzdělávání jak předškolní, základní, střední, terciální, tak vzdělávání dospělých, principy a postupy, specifické problémy s tím související, ale i hlavní strategie vzdělávací politiky v České republice. Na tento obecný dokument navazuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který již konkrétněji vymezuje požadavky na vzdělávání dětí na základní škole. Jakým způsobem je zde rozpracována spolupráce žáků a pojetí kooperativní výuky uvádím v následujících odstavcích.

V návaznosti na *Bílou knihu* vznikl v letech 2001-2004 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV). Konkretizuje základní rámec v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Jde zejména o změnu v hierarchii cílů vzdělávání. Tradiční vědomosti, dovednosti, návyky jsou nahrazeny všestrannou kultivací dětské osobnosti, celistvým rozvojem kognitivní oblasti, postojů a hodnot (SKALKOVÁ 2004).

V Rámcovém vzdělávacím programu se hovoří o spolupráci žáků hned na několika místech. V průřezových tématech konkrétně ve Výchově k občanství, která se v jednom z cílů zabývá přínosem spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci. V učivu tohoto předmětu je potom poukázáno na zásady lidského soužití – morálku a mravnost, svobodu a vzájemnou závislost, pravidla chování; dělbu práce a činností, výhody spolupráce lidí.

Tématem spolupráce a jejímu rozvoji se též věnuje průřezové téma osobnostní a sociální výchova. Může napomoci k získání dovedností vztahujících se k zdravému duševnímu a sociálnímu životu. Vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a vzájemné pomoci, což naznačují tematické okruhy produktivních činností: práce v realizačním týmu – redakce školního časopisu, rozhlasu, televize či internetového média; utváření

týmu, význam různých věkových a sociálních skupin pro obohacení týmu, komunikace a spolupráce v týmu; stanovení si cíle, časového harmonogramu a delegování úkolů a zodpovědnosti; faktory ovlivňující práci v týmu; pravidelnost mediální produkce.

## **2.3 Rozvoj alternativního školství v ČR**

Alternativní školství přispívá významnou měrou k přístupu k dítěti jako individualitě, k jeho pochopení postavení ve společnosti, vede ho k úspěšnějšímu uplatnění v budoucím životě a k porozumění nutnosti spolupráce, což je v dnešním globalizovaném světě předností, ne-li životní nutností. Školství se často odvolávalo a inspirovalo potřebami komerčního sektoru. Je zajímavé pozorovat, jak školský systém přejímá vlivy z komerčního sektoru lidské činnosti, přičemž je nejdříve nevědomky a později vědomě implementuje do svého programu a to již od samého začátku povinné školní docházky. Tímto způsobem se umění spolupracovat, tedy pracovat v týmu, hodnotí v dnešní společnosti velmi kladně. Z těchto podnětů a dalších zmíněných oblastí kritiky uvedených v kapitole 2, se po roce 1989 v České republice rozšířily tzv. alternativní školy (např. waldorfská škola, Montessorri), vzdělávací programy (Začít spolu) a objevovaly individuální pokusy některých učitelů (T. Houška – Škola hrou).

Za alternativní školy byly a jsou považovány taková pedagogická zařízení, které pracují na základně partnerského přístupu k dětem a k jejich individuálním potřebám. V poslední čtvrtině 20. století dochází k jejich návratu zejména v zemích, kde byla nespokojenost se školstvím největší. Po událostech 17. listopadu 1989 se začalo v komisi Občanského fóra hovořit o svobodném školství, nutných legislativních změnách směřem k demokratizaci a pluralizaci vzdělávání a o prosazování nových metod ve školských zařízeních.

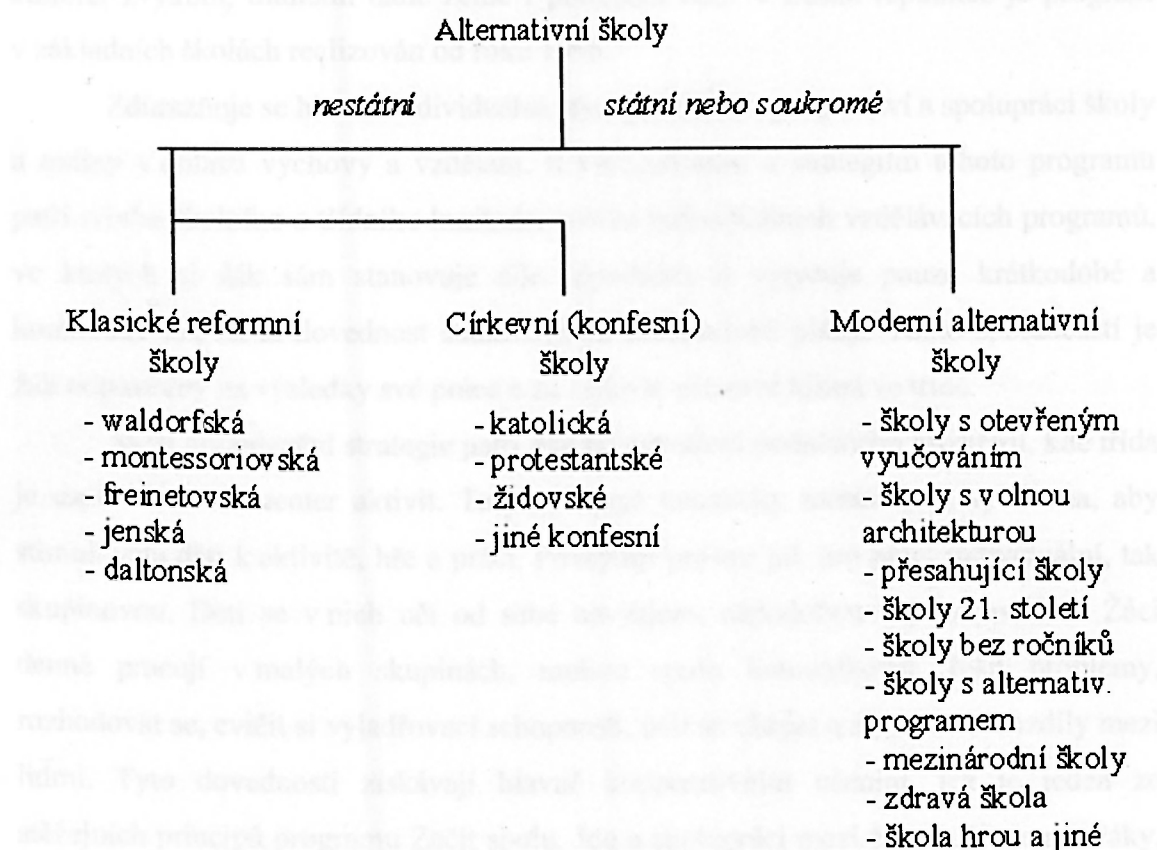
I když jednotlivé školy mají své specifické vlastnosti, lze obecně alternativní školy charakterizovat. U nás podal celkovou charakteristiku alternativních škol Sup (1991), uvádí ve své publikaci Spilková (2005): usilují o humánní přístup k dítěti, organizují výchovu na základě spolupráce učitelů, dětí i rodičů, sledují přirozený a zdravý vývoj dětí, posilují individuální přístupy k učení, cílevědomě rozvíjejí komunikativní pedagogiku.

Mezi zahraničními vlivy se razantně prosazovala teorie a praxe **waldorfských škol**. Vedle jiných didaktických principů se zde namísto soutěživosti mezi žáky uplatňují principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství. V současné době je u nás patrně nejznámějším typem reformní školy. *České sdružení pro waldorfskou pedagogiku* v čele s předsedou Z. Helusem organizovalo vzdělávání učitelů (PRŮCHA 1996, 24). Za zakladatele považujeme rakouského filosofa a pedagoga Rudolfa Steinera, který vytvořil soustavu filosoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka. Tato jeho koncepce se nazývá antroposofie. Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole je plně podřízena tomu, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby.

Jako druhou nejpočetnější skupinou alternativních škol jsou uváděny školy pracující na základě **daltonského plánu**. Daltonská škola vznikla z iniciativ americké učitelky Helen Parkhurstové. Závažné podněty pro svou experimentální školu v Daltonu získala z podnětů M. Montessori a byla založena v roce 1919. Mezi základní principy jako je svoboda žáka a jeho vlastní zodpovědnost, osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka, patří též zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí. Daltonský plán se nově v České republice začal prosazovat v roce 1996 v několika základních školách na Moravě. (RÝDL 1998)

Ve stejném období se výrazně rozvíjí další alternativní pedagogické hnutí - **Montessorri**. Zakládaly se nejdříve mateřské školy v Praze a od roku 1998 zde fungují i školy základní (ZELINKOVÁ 1997). Tento typ alternativní školy nazvaný podle zakladatelky, italské lékařky, pracuje na základě přirozené vnitřní potřeby dítěte učit se neustále něčemu novému. Na základě fenoménu polarizace pozornosti se dítě při práci (hře) a mimořádně silném dlouhém soustředění na určitou činnost vnitřně rozvíjí a mění. Vzdělávací princip montessorriovské pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ (PRŮCHA 1996, 26-27)

Tabulku 1 uvádím pro přehled alternativního školství v České republice, státního, nestátního nebo soukromého. Umožní to snazší orientaci a zařazení alternativních škol a směrů uváděných v této kapitole.



Tab. 1: Přehled alternativních škol (PRŮCHA 1996, 23)

## 2.4 Začít spolu

Základní informace o programu Začít spolu uvádím proto, že se jako jeden ze vzdělávacích programů zabývá zkvalitněním výuky ve smyslu podpory a rozvoje spolupráce žáků ve výuce. Jedná se o konkrétní organizaci výuky, kde žáci pracují v centrech aktivit, čímž je u nich spolupráce rozvíjena od samého začátku povinné školní docházky. V tzv. centrech se pracuje obvykle do konce pátého ročníku. V historii má program Začít spolu přímou návaznost na principy alternativních škol ve smyslu podpory spolupráce žáků ve výuce.

Vzdělávací program Začít spolu, v mezinárodním označení Step by Step, je realizován ve 30 zemích světa (zejména střední, jihovýchodní a východní Evropy). Představuje velmi otevřený didaktický systém, který umožňuje učitelům přizpůsobit si ho

kultuře, zvykům, tradicím dané země i potřebám dětí. V České republice je program v základních školách realizován od roku 1996.

Zdůrazňuje se hlavně individuální přístup k dítěti a partnerství a spolupráci školy a rodiny v oblasti výchovy a vzdělání. K východiskům a strategiím tohoto programu patří tvorba školního a třídního kurikula, tvorba individuálních vzdělávacích programů, ve kterých si žák sám stanovuje cíle. Zpočátku si vytyčuje pouze krátkodobé a konkrétní, než získá dovednost stanovovat si dlouhodobé plány. Touto spoluúčastí je žák odpovědný za výsledky své práce a za celkově příznivé klima ve třídě.

Mezi organizační strategie patří hlavně vytváření podnětného prostředí, kde třída je uspořádána do center aktivit. Ta jsou různě tematicky zaměřena a vybavena, aby stimulovala děti k aktivitě, hře a práci. Poskytují prostor jak pro práci individuální, tak skupinovou. Děti se v nich učí od sebe navzájem, nápodobou a pozorováním. Žáci denně pracují v malých skupinách, mohou spolu komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, cvičit si vyjadřovací schopnosti, učit se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi. Tyto dovednosti získávají hlavně kooperativním učením, jež je jeden ze stěžejních principů programu Začít spolu. Jde o spolupráci mezi žáky, učitelem a žáky, školou a rodiči, školou a širší komunitou a pedagogy navzájem.

Vedle kooperativního učení je zde projektové vyučování a integrovaná tematická výuka, což u dítěte podporuje globální vnímání skutečností. Žáci se učí přemýšlet v souvislostech, jsou vedeni k řešení problémů a získávají zkušenosti vlastní praktickou činností. Její hodnocení potom není otázkou učitele, ale podílí se na něm jak žáci, tak rodiče, popřípadě asistent. (SPILKOVÁ 2005, 295-304)

Pokud se takový přístup a způsob výuky realizuje od prvního ročníku, neexistují potom větší problémy v zadávání skupinové práce v jednotlivých předmětech při běžné výuce, i když zrovna nejde o centra aktivit. Jde o rozvoj práce v týmu. Tato schopnost je v dnešní době velice důležitá pro budoucí život dětí. Často vidíme inzeráty pracovních příležitostí, kde je jedno z kritérií požadavků na uchazeče schopnost práce v týmu.



### 3. SPOLUPRÁCE JAKO LIDSKÁ POTŘEBA

Člověk se jako společenská bytost vyznačuje určitými potřebami. Jde o biologické, psychologické a sociální potřeby, které je nutné v adekvátní míře uspokojovat a řadu z nich rozvíjet. Sociální potřeba spolupráce se objevuje od samého počátku života dítěte. Proto uvádím několik kapitol zabývajících se vývojem socializace od narození dítěte do středního školního věku. Jakým způsobem dítě spolupracuje se svým okolím od narození a elementárních reakcí k okolí přes období předškolní až do přibližně jedenácti let věku, kdy obvykle navštěvuje poslední ročník prvního stupně základní školy.

#### 3.1 Socializace novorozence

Již v prvním měsíci života projevuje dítě potřebu styku s okolním světem, kterou lze pozorovat a rozvíjet. Je vybaveno vrozenými reflexy, umožňujícími adaptaci na nové prostředí. Aktivizace probíhá hlavně sociální interakcí mezi matkou a dítětem, protože ta je jeho potřebám nejlépe přizpůsobena.

Pro přiměřený rozvoj novorozence je třeba, aby se mu dostávalo stimulů od matky, resp. jiného člena rodiny. Dítě je na něm v tomto směru závislé. Není jen pasivním příjemcem, ale už v tomto období třídí podněty, které se mu nabízejí. Na některé reaguje, na jiné ne, nebo je aktivně odmítá. Tím si sám spoluurčuje, jaké zkušenosti získá. Zevnějšek a chování dítěte jsou určité stimuly pro rodiče. Od začátku jde o interakci. Určité reakce dítěte kontakt posilují a přitahují dospělého, aby se jím zabýval, jiné kontakt tlumí. (VÁGNEROVÁ 1999, 23-28)

#### 3.2 Socializace kojence

Za kojenecký věk je označován první rok života. V průběhu tohoto období se projeví individuální rozdíly dětí v chování, prožívání a celkovém vývojovém trendu. Primární sociální interakce je zajištěna hlavně vrozenými předpoklady chovat se určitým způsobem. Od počátku života dítě snáze upoutá lidský hlas a obličej než jiné sluchové a zrakové podněty, opětuje oční kontakt a upoutává ho řečový projev

dospělých. Dítě svými projevy stimuluje obdobně dispozičně zajištěné chování dospělých. Jde například o jeho vrozené mimické projevy, předřečovou aktivitu, úsměv, který se naučí postupně ovládat a cíleně používat v sociálním kontaktu. (VÁGNEROVÁ 1999, 29-33)

Mezi druhým a třetím měsícem dochází k postupnému rozšíření zájmu i na vnější svět. Vágnerová (1999) uvádí podle Z. Matějčka, že v době mezi 3. a 6. měsícem se v interakci mezi dítětem a dospělým začínou objevovat jednoduché sociální hry. V socializačním vývoji mají značný význam. Projeví se v nich rozvoj všech možných schopností a dovedností, které zde často slouží jako prostředek k udržení určité interakce. Kolem půl roku věku dítě začne diferencovat nejen na úrovni hračky, kterou mu někdo nabízí, ale jestliže ji od někoho přijme, znamená to, že akceptuje i jejího dárce. O tři měsíce později se navíc soustředí na formu přijetí nebo odmítnutí. Dítě zkouší, jaké reakce jeho chování u dospělého vyvolá.

### 3.3 Socializace batolete

V tomto období dítě rozvíjí sociální dovednosti získané v kojeneckém věku. V této kapitole se opět zaměřím na dovednosti související se spoluprací dítěte s okolím jako lidskou potřebou.

Batolecí věk zahrnuje dobu mezi prvním až třetím rokem života dítěte. Je to období, kdy dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti. Emancipace a rozšiřování kontaktů v tomto období je spojeno s rozvojem dovedností sociální interakce, především komunikace. Dítě navazuje nové kontakty na různé úrovni. Musí být schopné akceptovat i jiného člověka než matku, ale zároveň musí umět různé lidi a jejich role diferencovat. Potřeba komunikace stimuluje vznik a rozvoj řečových dovedností. (VÁGNEROVÁ 1999, 67)

Schopnost komunikace úzce souvisí se schopností spolupráce dítěte s okolím. Jde převážně o řečové projevy batolete. Řeč je předpokladem způsobu adaptace dítěte na společnost a orientace v pravidlech, která v ní platí. Informace o nich získává pozorováním skutečného chování lidí nebo verbální cestou. Postupně si uvědomuje vztah norem k vlastnímu chování i k chování jiných lidí.

Důležitým aspektem v sociálním vývoji je role rodičů a vrstevníků. Pro dítě je výhodou vytvořit si bezpečný vztah k matce i otci. Má potom možnost diferencovat varianty vztahu mezi ostatními lidmi. Naučí se chápat, že citové vazby s matkou není možné aplikovat na veškeré jiné vztahy. Děti, které takovou zkušenost nemají, mohou být k lidem chovajícím se trochu jinak delší dobu odmítavé. Vztah k vrstevníkům závisí na zkušenosti konkrétního dítěte, např. se sourozenci. Ti se při hře vzájemně napodobují a tímto způsobem učí. Postupně spolu komunikují, vyměňují si hračky a prožívají první konflikty. (VÁGNEROVÁ 1999, 102)

### **3.4 Socializace dítěte předškolního věku**

Předškolní období trvá od tří do šesti let. Vágnerová se ve své publikaci (1999) odkazuje na Eriksona (1963), který nazývá toto období jako věk iniciativy. Hlavní potřebou dítěte je aktivita a sebeprosazení. Aktivita by měla být účelná a nějakým způsobem regulovaná. Jednotlivé činnosti se více diferencují a dostávají nový význam. Dítě si prostřednictvím interakce a spolupráci s okolím postupně osvojuje základní normy chování, které mohou jeho aktivitu účelným způsobem regulovat. Slouží jako základ pro rozvoj a modifikaci dětské identity. V tomto věku je stále intenzivní potřeba orientace, zaměřená na poznávání řádu světa, který by platil obecně. To znamená, že by se mohl stát i řádem jejich chování.

Další věkovou zvláštností s ohledem na sociální vývoj dítěte a pozdější prožívání školy je rozvoj identity. Dítě se identifikuje s objektivně či subjektivně významnou osobou. Ta posiluje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení vycházející z čehokoliv. Identifikace s někým, kdo je považován za silného, mocného a krásného, posiluje sebejistotu. Tento mechanismus se objevuje i v pozdějším vývoji jako identifikace s úspěšným sportovcem, vůdcem party nebo jinou významnou osobou v třídním kolektivu. Výsledkem tohoto jednání je i převzetí názorů a postojů rodičů, v této době ještě nekritické a stereotypní. Dítě přijímá jejich názory tak, jak mu jsou prezentovány, samo si je ještě nevytváří.

Schopnost a způsob spolupráce dítěte se spolužáky rovněž ovlivňuje ztotožnění se s pohlavní rolí, k čemuž dochází právě v tomto životním období. Rozdíl obsahu mužské a ženské role je jak biologický, tak sociální. Sexuální stereotypy určité



společnosti fungují jako sociální očekávání. V rodině jsou chlapci a dívky již od narození posuzováni jinak. Jde o výběr oblečení, rozdílný typ hraček a hry, způsob chování, verbální vyjadřování atd. Ve skupině vrstevníků jsou děti rozděleny podle viditelných vnějších znaků, zejm. úpravou zevnějšku. Předškolní dítě pozná, že k jedné z nich patří, a proto vyhledává její společnost. Tuto tendenci podporují dospělí svými reakcemi.

Mezi třetím a šestým rokem se dítě učí žádoucím vzorcům chování. Jde především o rozvoj prosociálního chování, které můžeme charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj spočívá v kontrole agresivity, rozvoji schopnosti empatie a s tím související potlačení vlastních aktuálních potřeb. Pozitivní vliv zde má uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí v rodině. Je výsledkem učení nápodobou na základě identifikace. Děti předškolního věku dokážou projevit empatii a zkouší pomoci, když je jiné dítě nebo dospělý v nesnázích. Nedokážou se ale ještě distancovat od intenzivních emočních prožitků, které může vcítění indukovat. Uvádí Vágnerová (1999) podle K.L.Seiferta a R.J.Hoffnunga (1994).

Během batolecího věku se zpravidla potvrdí jistota vazeb v rodině natolik, že je dítě schopné navazovat kontakty s vrstevníky. Potřebou kontaktu a spolupráce s vrstevníky se projeví zralost osobnosti předškolního dítěte. První možnosti kontaktu, které dítě získá bez možnosti výběru, jsou sourozenci. Kamaráda si vybírá na rozdíl od sourozence vlastní volbou. Vybírá si ho egocentricky, tedy na základě společných potřeb a zájmů, dále podle pohlaví, zevnějšku a způsobu chování.

Jedním ze základních úkolů této vývojové fáze je sebeprosazení. Dítě se ovšem může prosadit jen ve skupině vrstevníků, kde se rozvíjejí vztahy na stejné úrovni. Zde dochází postupně k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Dítě získává určité postavení a roli např. outsidera, hvězdy, baviče atd. V dětské skupině se rozvíjí schopnosti soupeřit a spolupracovat. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Prožitek úrovně úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje jeho prožívání a chování. Soupeřivá role, motivovaná potřebou sebeprosazení, má v současné společnosti značnou prestiž. Její atraktivnost ovlivňuje rozvoj dětské identity nejen předškolního, ale zejména školního věku. Role soupeře je přitom snazší a atraktivnější pro dominantní a dobře vybavené děti. Role spolupracovníka je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů,

např. selektivního útlumu, sebeovládání, potlačení potřeby osobní prestiže. (VÁGNEROVÁ 1999, 111-127)

### 3.5 Socializace dítěte školního věku

V této kapitole je popsán sociální vývoj dítěte školního věku hlavně s ohledem na sociální skupinu školní třídy. Schopnost spolupracovat se projeví od samotného nástupu do školy. U každého dítěte je jinak rozvinuta a souvisí s mnoha aspekty, které byly zmíněny v předchozí kapitole. Jde např. o to, zda má dítě staršího sourozence nebo zda je jedináček, do jaké míry se naučilo v předchozím období prosazovat a uplatňovat svoje schopnosti a jiné. Pokaždé jde však o potřebu být v kontaktu s druhými, sdílet s nimi radost, přátelství, komunikovat, předávat si zkušenosti, tedy potřebu spolupracovat s vrstevníky.

Socializační vývoj dítěte probíhá postupně v několika různých sociálních skupinách, kde každá má své specifické rysy a zde získaná zkušenost má pro vývoj dítěte jinou hodnotu a vyžaduje od dítěte různou míru spolupráce. **V mladším školním věku** je nástup do školy určitým sociálním mezníkem znamenajícím nutnost osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Dítě se potřebuje identifikovat s rolí školáka, která mu přináší jednak vyšší sociální prestiž, ale také různé zátěžové situace. Kromě toho, že se poprvé setkává s činnostmi, kde je přímo vyžadována spolupráce se spolužákem (nejrůznější činnosti pro dvojice, později početnější skupinu), je nutné přijmout autoritu učitele, který nemá takový individuálně osobní vztah jako rodič. Pro adaptaci na školu je nezbytné navázání kontaktu s ním. Od osobně významného učitele očekává žák obdobnou podporu, jakou mělo v rodině. Za těchto okolností obvykle i lépe pracuje. Plnění školních norem je tedy individuálně emocionální, tedy spojeno s osobním vztahem k učiteli.

Adaptace na školu znamená pro dítě také přijmout roli spolužáka. Spolužáci jsou vrstevníci přibližně stejného věku, mezi nimiž je vztah formální rovnosti, jsou si rovnocennými partnery. Pro dítě to znamená ztrátu výlučné pozice, kterou má doma. Když přichází do třídy, stává se členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi. Musí své aktuální potřeby podříditi obecně platným normám, které zde mají prioritu.

Dítě potřebuje dosáhnout společenského uznání, potřebuje být druhými akceptováno. V době mladšího školního věku jako logicky uvažující realista se nespokojí se zdáním výlučné pozice. Uspokojení v oblasti akceptace znamená saturaci v jedné ze složek potřeby jistoty a bezpečí. Subjektivní pocit zátěže dítě ve škole zažívá, protože stimuluje rozvoj strategií, jak se s problémem vyrovnat. Podle E. Eriksona (1963), kterého uvádí Vágnerová (1999), je základním motivem školního období potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Jde o fázi pýle a snaživosti, kdy se dítě prosazuje především svým výkonem. Úspěch posiluje jeho sebedůvěru a saturuje potřebu seberealizace. Rovněž tyto aspekty mohou sehrávat roli ve skupinových a kooperativních činnostech.

**Střední školní věk** je relativně méně dynamická fáze trvající zhruba mezi 8.-12. rokem. Jde o období nové citové vyrovnanosti. V tomto životním období neprobíhá žádný významný mezník. Jedná se o přípravu na vývojově dynamičtější fázi puberty. Děti se většinou na školu adaptovaly a zvládly základní normy chování, které se k ní vztahují. (VÁGNEROVÁ 1999, 217)

Skupina dětí středního školního věku vyžaduje konformitu a za to svým členům poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže, dané členstvím ve skupině. Třída již dovede jednat jako celek, žáci spolupracovat a společnými silami tak realizovat nejrůznější nápady. Smyslem společně vykonaných činností je potvrzení kompetencí a významu skupiny jako samostatného celku. V tomto směru se skupina dětí emancipuje od vlivů norem a hodnot daných dospělými. Lze mluvit o předstupni pubertální emancipace. Meziskupinové soupeření podporuje solidaritu a soudržnost uvnitř skupiny. Společný cíl, ale také společný nepřítel, redukuje konflikty mezi členy skupiny a zvyšuje skupinovou kohezi.

Děti středního školního věku své vrstevníky, spolužáky, hodnotí. Rovněž tento aspekt se promítá do skupinových prací a způsobu spolupráce žáků. Větší popularitu získávají ti, kteří jsou pozitivně ladění, dovedou pomoci a nejsou sobečtí. Populární děti bývají sociálně zdatné. Jsou to ty, které zvládli potřebné sociální dovednosti (udržovat a navazovat kontakt, chovat se kooperativně a ve shodě se skupinovými normami). Nepopulární děti nezvládají sociální dovednosti, které jsou potřebné ke kontaktu s vrstevnickou skupinou. Nedovedou se s ostatními dětmi domluvit, nejsou schopné respektovat jejich normy a nedovedou spolupracovat. Prosazují se neadekvátním

způsobem, užívají agresivní strategie a nedovedou zvládat egocentrické mechanismy. Zpravidla nestačí požadavkům vrstevníků ve hře a jiných skupinových aktivitách.

Dítě se ve skupině potřebuje nějak prosadit, získat přijatelnou pozici. Pokud se mu to nedaří, může si ji vynucovat šaškováním, uplácením, zkreslováním skutečnosti, vnucováním se. Většinou přesto zůstanou na takové jedince podřadné role. Takovéto strategie se mohou stát trvalejší a dítě by potom mělo obecně sklon reagovat na rozmanité problémy únikem a rezignací. Jiná strategie je agresivita, zlomyslnost a msta. Takové dítě zůstává osamocené, protože účelnější strategie nezvládá a spontánně se to už v tomto věku nenaučí.

#### **4. SPOLUPRÁCE JAKO PROCES VE VÝUCE**

V následující kapitole a dílčích podkapitolách bude popsána spolupráce jako proces, což znamená pojmenování určitých dílčích kroků ale i podmínek, jakými podpoříme spolupráci mezi žáky. V prvních kapitolách se zabývám otázkou, jakým způsobem se utváří a podpoří spolupráce mezi žáky učitelem. V následující části otázkou, jak si zorganizovat vyučovací jednotku a efektivně využít čas. Velmi důležitým faktorem je vytvoření klidné a bezpečné atmosféry ve třídě, kdy se žák necítí nijak ohrožen při práci a speciálně ne při nejrůznějších skupinových činnostech. Co podporuje spolupráci nebo jaké faktory se podílí na míře spolupráce? V neposlední řadě je důležité v souvislosti se spoluprací žáků krátce charakterizovat komunikaci, způsoby komunikace, pravidla, funkční či nefunkční prostor ve třídě. Kapitola k této problematice je v Teoretických východiscích uvedena také proto, že v Didaktické části hovořím o rozvoji a způsobu komunikace žáků. Co tedy znamená vyjadřovat se verbálně, nebo neverbálně, jaké jsou způsoby neverbální komunikace, uvádím v kapitole 4.4.2.

##### **4.1 Vytvoření klidné a bezpečné atmosféry pro spolupráci**

Žák potřebuje cítit, že se může naplno zapojit do učebních činností bez rizika, že se mu někdo druhý bude posmívat. Nechce se dostat do natolik nepříznivých situací, aby se styděl prosadit. Důvodů, proč se žáci bojí maximálně zapojit, je mnoho. Pokud

cítí, že je učitel ztrapnil nebo zpochybnil před spolužáky, může pro ně být účast na učebních aktivitách totéž, co spolupráce s nenáviděnou autoritou. Problém ještě komplikuje strach ze „zaškatulkování“. To souvisí se strachem, pokud neuspějí, budou označeni za hloupého, nebo nedostojím dříve získanému přívlastku „chytrý“. Proto se pak bojí selhání a raději se vůbec nesnaží.

Mnozí milující, ale nesprávně poučení rodiče, se snaží motivovat své dítě k lepšímu výkonu tím, že jim dávají najevo větší lásku, když jsou úspěšné, než když se jim nedaří. V důsledku toho jich pak většina přichází do školy s přesvědčením, že hodnota jejich osobnosti a sebepojetí závisí na tom, jak dobře se budou učit. Na první pohled by se mohlo zdát, že toto bude žáky motivovat k učení. Ve skutečnosti je však takový přístup jednou z největších překážek. Vyhlídka na lásku a sebeúctu může být kladný zpevňující činitel pro spolupráci krátkodobě účinný. Časem vyvolá nežádoucí vedlejší účinky. Když jsou žáci vedeni k názoru, že úspěšnější z nich budou dostávat více lásky a uznání než ti méně úspěšní, jejich vnitřní obranný mechanismus je odradí od účasti na učebních činnostech, protože jim budou připadat jako hra s příliš vysokým rizikem a s nevelkou šancí na vítězství. Žáci, kteří si myslí, že v očích ostatních mají menší hodnotu, pokud nejsou ve škole stoprocentně úspěšní, se účasti na činnostech brání. Takový obranný postoj činí otevřenou spolupráci nerealizovatelnou. (CANGELOSI 1994, 88-91)

Žáci budou pravděpodobně více spolupracovat ve třídě na činnostech, kde jejich vynaložené úsilí vede k dosažení nějakého cíle. Při skupinových pracích nebo jiných činnostech vyžadujících spolupráci žáků je pro učitele důležité uvědomit si, co konkrétní činnosti žáci dosáhnou, např. co mohou odprezentovat, předvést, ukázat spolužákům jako výsledek svého snažení.

K vytvoření příznivého klimatu třídy a míry spolupráce žáků rovněž přispívá, pokud jsou jasné definovány požadavky na chování. Zavedení konkrétních požadavků na chování ve spolupráci s dětmi podporuje příznivé klima ve třídě, jelikož žáci vědí, co se od nich očekává a za jaké „přestupky“ eventuálně mohou být napomínáni. Nejedná se ale o pravidla nastavena učitelem, ale musí jít o otevřenou dohodu s dětmi, kdy se samy pod pravidla podepíší a tím je stvrzují a zároveň se zavazují chovat nadepsaným způsobem. Pokud se učitel zaměřuje na pravidelnou spolupráci žáků v menších či větších skupinách, je žádoucí uzavřít s dětmi „dohodu“ podepsaných pravidel chování i



pro konkrétní malé skupiny. Žáci se potom mohou odvolávat při skupinových pracích na jednotlivá pravidla. Např. pokud někdo ze skupiny nepracuje a je přitom podepsáno pravidlo: „Všichni se podílíme na skupinovém úkolu.“

#### 4.2 Organizace vyučovací jednotky

Kvalitní a promyšlená organizace vyučovací jednotky může velkou měrou podpořit spolupráci žáků ve výuce. Jde převážně o výběr učebních činností, jejichž atraktivností vzbudíme zájem žáků o konkrétní problém. Jedná se ovšem o celý vyučovací proces, kterým učitel i žáci prochází. Pro snadnou orientaci uvádím v této kapitole názornou tabulku.

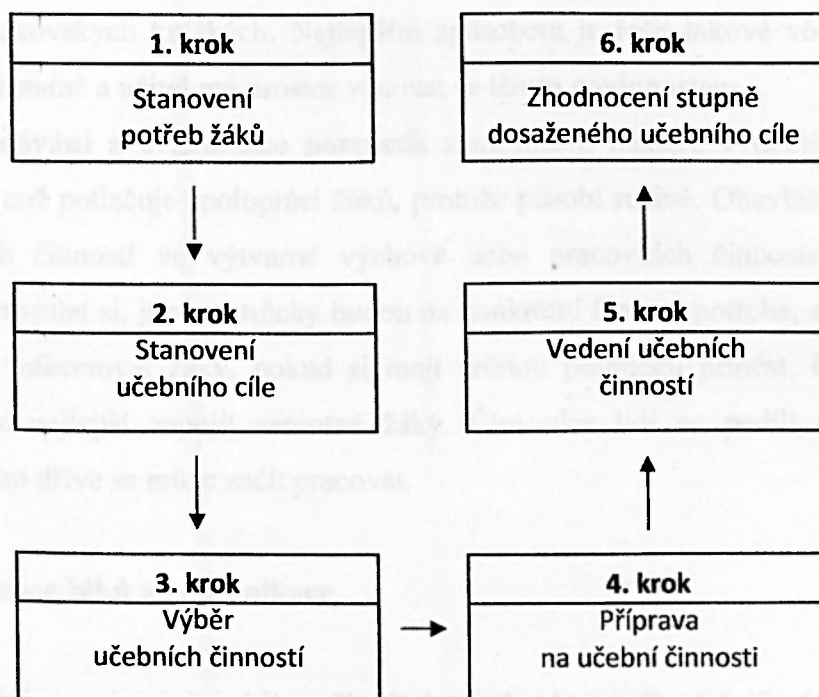
Třetí a čtvrtý krok v modelu vyučovacího procesu, výběr učebních činností a příprava na učební činnosti, je velice důležitý. Důkladná příprava na hodinu předurčuje její hladký průběh. Dětem budou zadávány jasné pokyny a nebudou se cítit dezorientované v provádění učebních činností, které v nich zanechají navíc žádoucí dojmy. Určitě jiný dojem zanechá na žácích vyučování, na něž je učitel připraven s křídou a s předsevzetím, že „jestli žáci nebudou dávat pozor, tak uvidí!“ Tentýž efekt má výrok: „Berte učení vážně!“ (CANGELOSI 1994, 75-77)

Záměrně zařazuji do této kapitoly odstavec o začátku školního roku (nejedná se o úplný začátek školní docházky), jelikož se rovněž liší zadávané činnosti v tomto období od období kolem konce pololetí. Žáci více či méně potřebují načerpat jistotu v sociálních vztazích a posílit přátelské vazby v třídním kolektivu, proto je vhodné zadávat méně komplikované činnosti. Více spíše pro dvojice než pro vícečetné skupiny. Výše popsané souvisí s třetím krokem modelu vyučovacího procesu.

Obecně se dá říci, že čím více úsilí věnuje učitel přípravě, tím méně námahy bude muset vynaložit během hodiny na zajištění hladkého průběhu vyučování. V dlouhodobém hledisku se užitek zvýší i tím, že učitel má přípravy pro další ročníky nachystané a řádnou organizaci práce se stává vzorem pro své žáky, což u nich pomáhá upevňovat spolupráci jak s učitelem, tak mezi nimi navzájem.

Tabulka 2 uvádí model vyučovacího procesu, podle něž by se měl učitel řídit při přípravě na vyučování a provádění následné reflexe. Jde o jednotlivé kroky přípravy

a hodnocení, jejichž dodržováním se rovněž podpoří příznivé klima třídy a napomůže při plánování dalších hodin.



Tab.2: Model vyučovacího procesu (CANGELOSI 1994)

### 4.3 Efektivní využití času

K podpoře spolupráce žáků přispívá nejenom dobrá organizace výuky, ale jde rovněž o to, aby byl co nejefektivněji využit čas pro učební činnosti. Všechny následující aspekty efektivního využití času uvádí Cangelosi (1994).

Učitelé v praxi se v každé hodině potýkají s **přechodovými časy** mezi jednotlivými činnostmi, které se snaží minimalizovat. Zajistí tak maximální využití vymezeného času na učební činnosti. Obzvláště pokud má učitel v úmyslu zadat žákům práci ve skupině nebo ve dvojici, zadání práce by mělo proběhnout např. nejdříve celé třídě najednou se všemi pokyny. Pokud totiž žáci začnou již pracovat na určitém úkolu a vzájemně se ve skupině domlouvají na strategiích, je rozhodně neúčinné rozšiřovat nebo upravovat zadání v průběhu jejich práce. V nejnutnějším případě je vhodné napsat rozšiřující nebo navazující pokyny na tabuli. Tím se zamezí vyrušování ostatních skupin zabraných do práce.

Další mnohdy zbytečná ztráta času spočívá ve **vyřizování administrativních úkolů**. Je důležité promyslet dopředu, co potřebuji s dětmi vyřídit, ať jde o podpisy žákovských knížek, kontrola omluvenek s třídní knihou, průběžné zápisy a podpisy známek v žákovských knížkách. Nejlepším způsobem je řešit takové věci, když žáci pracují samostatně a učitel má prostor věnovat se těmto povinnostem.

**Rozdávání a organizace pomůcek** zaměstnává některé vyučující rovněž na delší dobu, což potlačuje spolupráci žáků, protože působí rušivě. Obzvláště v zadávání skupinových činností ve výtvarné výchově nebo pracovních činnostech je velice důležité promyslet si, jaké pomůcky budou na konkrétní činnost potřeba, s dostatečným předstihem informovat žáky, pokud si mají určitou pomůcku přinést. Do rozdávání pomůcek je nejlepší zapojit samotné žáky. Čím více lidí se podílí na rozdávání pomůcek, tím dříve se může začít pracovat.

#### 4.4 Spolupráce žáků a komunikace

V diplomové práci uvádím několik kapitol o komunikaci, jelikož se spoluprací žáků velice úzce souvisí. Na rozvoj komunikace se navíc odkazuji v mnoha listech empiricko-didaktické části diplomové práce. Dále se zaměřuji se ve výtvarných námětech na grafické a jiné způsoby vyjádření neverbálních projevů. Kapitola rovněž spadá do oblasti procesu utváření spolupráce, jelikož komunikace se jako taková uplatňuje během plnění zadaných skupinových činností, ale i samostatných činností. Žáci se učí uvědomovat si způsoby a důsledky neverbální komunikace, jakož i komunikace verbální.

Komunikace je základním prostředkem a zároveň podmínkou realizace výchovy a vzdělávání. Jde o prostředek realizace nejen výchovně vzdělávacích cílů, ale i prostředek k realizaci a rozvíjení mezilidských vztahů ve třídě. Učitel a žáci společně vytvářejí vzájemné porozumění, které je potřebné pro společný život.

Ve způsobu komunikace platí určitá pravidla, která fungují jako regulátory činnosti člověka nebo skupiny spolupracujících lidí. Komunikační pravidla jsou osobitým druhem sociálních pravidel, určují přijatelné či nepřijatelné chování účastníků komunikace. Nejvšeobecnější jsou bázová komunikační pravidla platící pro velkou část



dialogické komunikace mezi lidmi, které uvádí Gavora ve své publikaci (2005) s odkazem na Wiemara (1980).

Bázová komunikační pravidla	
Znění pravidla	Zdůvodnění použití
1. Není dovolené skákat do řeči.	Soustavné přerušování hovoru partnera vede k rozbití komunikace. V komunikaci se používá široká škála nonverbálních signálů, kterými naslouchající dává najevo, že chce hovořit – zrakový kontakt, předklonění se, zdvižení ruky apod.
2. Není přístupný paralelní hovor dvou lidí (v tutéž chvíli může hovořit pouze jedna osoba).	Při paralelním hovoru dvou lidí je snižená či znemožněná percepce informací.
3. Partneri se musí v roli hovořícího a naslouchajícího pravidelně střídát.	Toto pravidlo vyplývá z předcházejícího. Jestliže paralelní hovor není přípustný, je potřebná „dělbá práce“ v dialogu. Když hovoří jeden partner, druhý naslouchá. Potom si úlohy vymění.
4. Nejsou přípustné časté a dlouhé pauzy.	Tyto pauzy narušují informační tok. Mimo to se v naší kultuře ticho v přítomnosti dvou partnerů považuje ve většině situací za společensky nevhodné.
5. Naslouchající dává najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu.	Nezájem jednoho z partnerů o komunikaci může vést k ukončení komunikace.

Tab. 3: Bázová komunikační pravidla (GAVORA 2005, 33)

#### 4.4.1 Verbální komunikace

Spolupráce mezi žáky by nemohla probíhat bez verbálních projevů. Žáci si předávají své zkušenosti, navrhuji řešení, vyjadřují souhlas i nesouhlas.

Verbální komunikace se uskutečňuje pomocí jazyka. Představuje výbavu, kterou se člověk podstatně odlišuje od ostatních živých tvorů. Jazyk zapříčiňuje jeho sociální, kulturní a technický rozvoj. Ve škole je jazyk základem ústní a písemné komunikace – kultivování žáka.

Jestliže je ve třídě okolo třiceti žáků, nelze očekávat, že každý z nich se bude na komunikaci podílet stejně dlouho a stejně často. Naopak mezi žáky jsou podstatné rozdíly v míře i obsahu komunikace. Rozdíly se projeví např. díky osobnostním odlišnostem chlapců a dívek. O děvčatech se tvrdí, že jsou založena emocionálně, jejich

zájmy jsou kulturní a společenské a mají méně sebevědomí než chlapci. Chlapci jsou více zaměřeni na výkon, jejich zájmy jsou přírodovědné. Tyto charakteristiky jsou zevšeobecněny a často fungují jako stereotypy. Mnoho děvčat a chlapců má opačné vlastnosti, než by se dle těchto přívlastků dalo očekávat. (GAVORA 2005, 59)

Participace obou pohlaví však nezávisí pouze na jejich osobnostních vlastnostech, ale také na upřednostňování učitele. Jsou učitelé, kteří umožňují rozsáhlejší komunikaci děvčat. U jiných nehraje úlohu pohlaví a k němu se vážící vlastnosti, ale spíše výkonnost žáka, plynulost v komunikaci a další ukazatele.

Pro podporu spolupráce žáků je důležité si takové aspekty verbální komunikace uvědomit. Tedy nezaměřovat pozornost stále na tytéž žáky, umožnit se verbálně vyjádřit všem, kteří chtějí k probíranému tématu promluvit. Skupinové činnosti nejlépe umožňují dětem sdělit svůj názor svým spolužákům, jelikož v méně početných skupinách dostanou příležitost i méně průbojní. Mohou si navzájem předávat své názory a zkušenosti, domlouvat se na způsobu provedení zadané práce.

#### **4.4.2 Neverbální komunikace**

Během spolupráce žáků se uplatňuje i neverbální komunikace. Tento druh komunikace si však dítě uvědomuje méně než verbální projevy. A zatímco verbálně se odehrává přenos kognitivních informací (poznatků, faktů, názorů), neverbálně žák přenáší postoje a emocionální stavy.

I když část neverbálního vyjadřování je dána biologicky, většina nonverbálních signálů je naučená. Dítě si je osvojuje v rámci socializace, začleňování se do společnosti. Učí se řadu ustálených konvenčních gest, pohybů a postojů, bez nichž by se ve společnosti cítilo nepříjemně. Jejich uvědomováním a pojmenováním se je dítě učí do určité míry ovládat. V didaktické části diplomové práce jsou zařazeny některé náměty, které se přímo týkají extralingvistických prostředků neverbální komunikace. Jde zejména o mimiku a gestikulaci. V průběhu týmových prací žáků se navíc uplatní i ostatní extralingvistické prostředky – pohled, dotyk, poloha a držení těla, vzdálenost mezi komunikujícími, vzhled, zevnějšek.

Protože používám tyto pojmy během výtvarných činností zastoupených v seznamu metodických listů v empiricko-didaktické části diplomové práce a zároveň se uplatňují během samotných týmových pracích, uvádím jejich stručnou charakteristiku.

**Gestikulace:** Označuje pohyb rukou, v některých případech hlavou a je typickým průvodním jevem verbální komunikace.

**Mimika:** Je pohyb svalů obličejové části. Jde o nejdůležitější neverbální prostředek k vyjadřování pocitů člověka ať již pozitivních nebo negativních. Často jde pouze o milimetrový pohyb, který prozradí náš pocit.

**Pohled:** Je zaměření zraku. Výrazem očí navíc vyjadřujeme radost, pocit štěstí, smutek, nervozitu, nejistotu, únavu. Přímý pohled žáka často vyjadřuje otevřenost, připravenost.

**Haptika:** Existuje široká škála dotyků. Prostý dotyk a pohlazení mají podobný efekt jako úsměv – vyjadřují upřímnost, srdečnost, povzbuzení.

**Posturologie:** Znamená polohu a držení těla. Tedy např. vykonávání učebních činností vsedě, ve stoje, v tureckém sedu.

**Proxemika:** Je to disciplína zabývající se vzdáleností mezi komunikujícími. Vzdálenost vyjadřuje vztahy mezi partnery komunikace, na druhé straně však odráží různé komunikační možnosti (např. velikost a tvar místnosti, uspořádání nábytku).

**Vzhled, zevnějšek:** Tím, jak se žák oblékne, nepřímo vyjadřuje, jaký je. Jde o účes, výběr a stav šatů, ozdoby apod. (GAVORA 2005, 105-109)

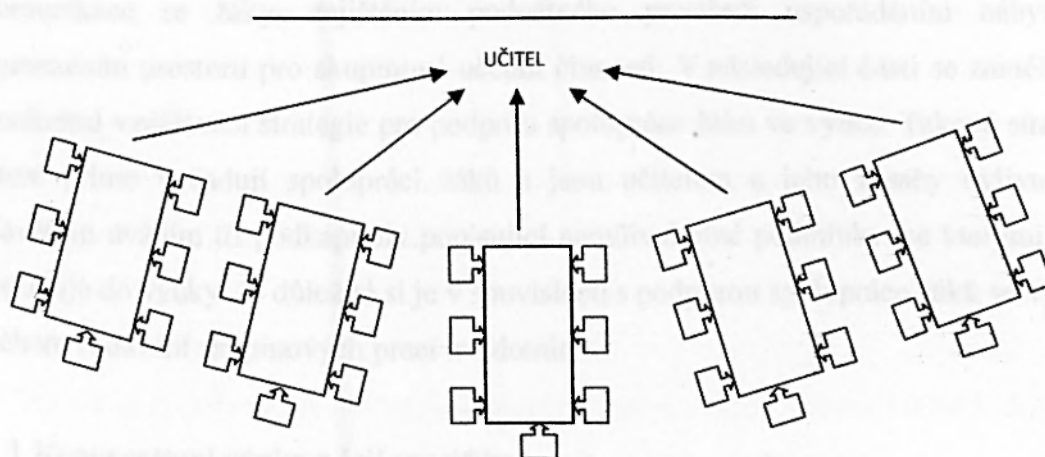
#### 4.4.3 Prostor pro komunikaci a spolupráci

Vytváření podnětného prostředí, kde může probíhat bezproblémová spolupráce žáků, úzce souvisí i s vymezením nebo uspořádáním prostoru. V předchozí kapitole je uveden způsob neverbální komunikace – proxemika, který se zabývá problematikou vzdálenosti mezi mluvčími, tedy i vhodným uspořádáním nábytku pro nejrozličnější účely. Ve třídě se učitel snaží o takové uspořádání lavic a ostatního nábytku, které umožní hladký průběh skupinové práce. Tuto kapitolu tedy zařazují do okruhu Spolupráce a komunikace.

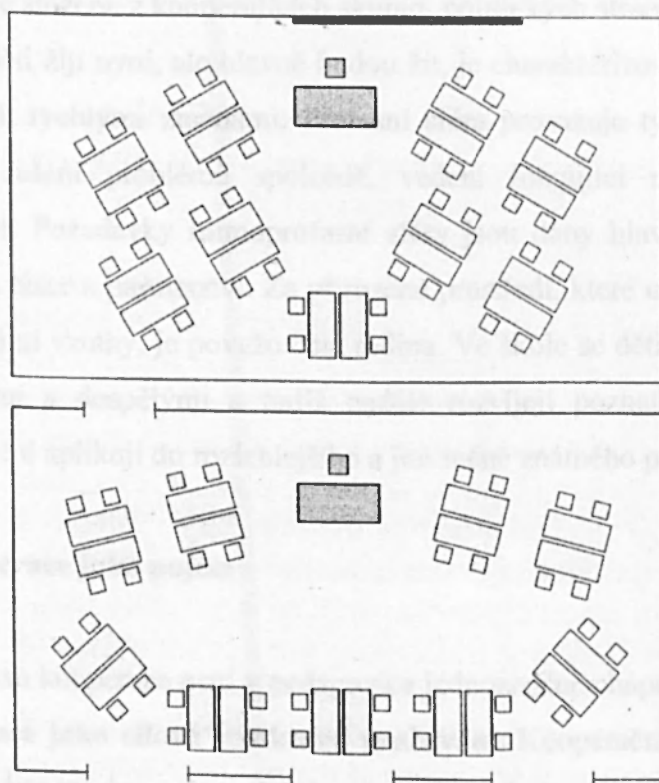
Pro přípravu a realizaci zajímavých skupinových učebních činností musí být učitel schopen snadno a rychle se pohybovat po třídě a jak již bylo výše zmíněno, zároveň umožnit žákům pohodlně pracovat i v početnějších skupinách (nejen ve

dvojici). Žádoucí je také, aby třída měla dobré akustické podmínky, což však učitel těžko ovlivní. Otázka optimální velikosti učebny a ideálního tvaru místnosti je předmětem mnoha výzkumů.

Obrázky demonstrují, jakým způsobem mohou být lavice ve třídě uspořádány tak, aby byla co nejvíce podpořena spolupráce žáků a zároveň komunikace.



Obr.1: Rozmístění lavic do půlkruhu (KASÍKOVÁ 1997, 58)



Obr. 2: Rozmístění lavic do „V“ a po obvodu místnosti (SKALKOVÁ 2007, 225)

## 5. SPOLUPRÁCE JAKO VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE

V předchozích kapitolách je popsáno, jakým způsobem může učitel podpořit spolupráci žáků při výuce - vytvořením klidné a bezpečné atmosféry, způsobem organizace vyučovací jednotky, efektivním využitím vyučovacího času nebo způsobem komunikace se žáky, zajištěním podnětného prostředí uspořádáním nábytku a vymezením prostoru pro skupinové učební činnosti. V následující části se zaměřuji na konkrétní vzdělávací strategie pro podporu spolupráce žáků ve výuce. Takové strategie, které přímo vyžadují spolupráci žáků a jsou učitelem a jeho zásahy ovlivnitelné. Závěrem uvádím tři podkapitoly popisující neovlivnitelné podmínky, se kterými učitel vstupuje do výuky. Je důležité si je v souvislosti s podporou spolupráce žáků ve výuce a během zadávání skupinových prací uvědomit.

### 5.1 Kooperativní výuka a její specifika

Je několik důvodů, proč podporovat spolupráci žáků ve školách. Lidská společnost je složena z kooperujících skupin, politických stran, klubů, týmů apod. Svět, ve kterém děti žijí nyní, ale hlavně budou žít, je charakterizován vzájemnou závislostí, propojeností, rychlými změnami. Profesní sféra prosazuje týmovou práci, vyžadující kooperaci, řešení problémů společně, vedení fungující na principu vzájemného podporování. Požadavky mimoprofesní sféry jsou dány hlavně sdílením a nápomocí v přátelství, lásce a partnerství. Za přirozené prostředí, které učí předpokladům pro tyto interpersonální vztahy, je považována rodina. Ve škole se děti setkávají s jinými dětmi, dospívajícími a dospělými a tudíž nadále rozvíjejí poznatky a zkušenosti získané v rodině, které aplikují do rozlehlejšího a jim méně známého prostředí.

#### 5.1.1 Kooperace jako pojem

Pojem kooperace není v pedagogice jednoznačně chápán, má více vymezení:

- a) **Kooperace jako cílová struktura vyučování:** Kooperační struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle jen tehdy, pokud i ostatní žáci, se



kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle. Uvádí Kasíková (1997) podle Johnson, Johnson (1989).

b) **Kooperace jako povahový, osobnostní rys žáka (kooperativnost):** Tento rys je podstatný v reakci žáka na přijetí kooperativní struktury.

c) **Kooperace jako chování žáků ve školních situacích.** (KASÍKOVÁ 1997, 31-32)

Kooperace ve vyučování neznamena tedy jen rozdělení žáků do menších skupin. Skupinové uspořádání je jedním ze znaků skutečného kooperativního učení, ne ale znakem jediným. Další uváděné znaky jsou základními opěrnými sloupy systému. Pokud nefunguje i jen jeden z nich, ohrožuje to účinnost kooperativního učení:

1. **Pozitivní vzájemná závislost:** Existuje, jestliže žáci vnímají, že jsou spojeni se svými spolužáky takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí ostatní a musí koordinovat své úsilí s jejich k dokončení úkolu.
2. **Interakce tváří v tvář:** Pokud se činnost odehrává v malých kooperujících skupinách (2-6 členů). Tato podmínka je nutná k rozvoji sociálních dovedností.
3. **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů:** Výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové skupiny mají z kooperativního učení užitek.
4. **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností.** Jejich utváření je postupné. Od budování sebedůvěry a důvěry vzájemné po akceptování a podporu druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem.
5. **Reflexe skupinové činnosti:** Jde o další kooperativní činnost. Reflexe zabezpečuje myšlení i na metakognitivní úrovni, což vede ke zvýšení intelektové úrovně žáků. (KASÍKOVÁ 1997, 39-40)

#### 5.1.2 Podstata sociálního učení při kooperaci

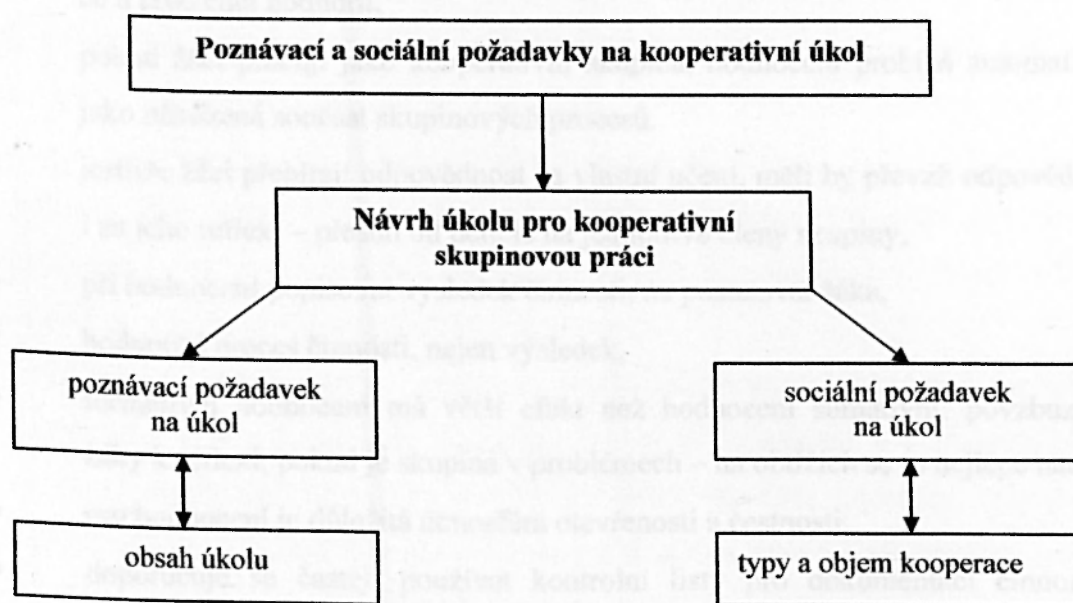
Proč je vhodné zavést více kooperačních činností do škol? Neboť kooperativní učení má ve školském systému široký dosah související s podstatou poznání a učení, s efektivností učení.

Psychologové nás přesvědčují, že lidé jsou přirozeně zkoumajícími tvory s vrozenou potřebou hledat smysl světa a dát mu význam. To pochází z lidské potřeby řešit problémy, nebo také z potřeby napodobit dovednosti, které vidíme užívat u jiných, z našeho přirozeného zkoumání a hry z vedení druhých nebo požadavků jiných lidí na

nás, z emocionálně založené radosti, kterou čerpáme z interakce s lidmi důležitými pro náš život. Naše každodenní učení je tudíž převážně sociální.

Je třeba si uvědomit, že co se děti ve třídě naučí, závisí ve velké míře na tom, co už vědí. Všechny přicházejí do školy s určitým potenciálem vědění toho, co je jim předkládáno jako učivo. Úkolem učitele je nalezení účinné cesty pozměnění, rozšíření a propracování dětských koncepcí. Cílem takové koncepce je vědomě pracovat se sociálními situacemi a sociálními vztahy ve škole a uspořádání třídy na kooperativní bázi. (KASÍKOVÁ 1997, 13-14)

Tabulka 4 uvádí schéma, které popisuje jak poznávací, tak sociální požadavek na kooperativní úkol. V empiricko-didaktické části diplomové práce uvádím náměty a činnosti ve výtvarné výchově, které tyto dva aspekty sledují. Zaměřují se jak na poznávací aspekty výtvarných činností, tak na sociální požadavky na zadaný úkol. Jde jednak o rozdílnou početnost týmů, ale také o rozdílnou náročnost pro společnou výtvarnou tvorbu.



Tab. 4: Schéma pro kooperativní koncepci výuky (KASÍKOVÁ 1997, 228)

### 5.1.3 Hodnocení skupinových činností

Učitelé považují hodnocení skupinové práce za problematické, někdy natolik, že raději od něj ustupují. Dokonce problémy s hodnocením zdůvodňují i nižší zastoupení skupinové práce ve výuce. Kooperativní skupinová činnost přináší větší míru interakce mezi účastníky učení. Tím přináší i větší zapojení do hodnocení, než je tomu při frontální práci. Při reflektování se hodnotí nejen skupina, ale i jedinec dostává šanci posoudit své chování ve skupině. V rámci komplexnosti hodnocení rozlišujeme čtyři různé možnosti:

- skupiny hodnotí celoskupinovou činnost,
- členové skupiny hodnotí jeden druhého,
- jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny,
- konečná prezentace může být hodnocena jinou skupinou a učitelem.

Při hodnocení skupinové práce **je nutné si uvědomit:**

- co a proč chci hodnotit,
- pokud žáci pracují jako kooperativní skupina, hodnocení probíhá automaticky jako přirozená součást skupinových procesů,
- jestliže žáci přebírají odpovědnost za vlastní učení, měli by převzít odpovědnost i za jeho reflexi – přesun od učitele na jednotlivé členy skupiny,
- při hodnocení popisovat výsledek činnosti, ne posuzovat žáka,
- hodnotit i proces činnosti, nejen výsledek,
- formativní hodnocení má větší efekt než hodnocení sumativní; povzbuzovat žáky k reflexi, pokud je skupina v problémech – na obtížích se to nejlépe naučí,
- pro hodnocení je důležitá atmosféra otevřenosti a čestnosti,
- doporučuje se častěji používat kontrolní listy pro dokumentaci činností a výsledků činností jednotlivých dětí (KASÍKOVÁ 1997, 91-96)

### 5.2 Motivace a druhy kooperativních učebních činností

Učitel má nejrozumnější možnosti výběru metod a strategií, které jsou pro žáky různou měrou zajímavé a poutavé. Do jaké míry budou činnosti pro žáky přitažlivé, se



odrazí i na míře spolupráce. Žáci by měli být nejen vnitřně motivováni pro činnost, ale i se z nabízeného programu v hodině těšit. V následující podkapitole uvádím, jakým způsobem lze motivovat učební činnosti.

### 5.2.1 Vnitřní a vnější motivace

Důležitým rysem dovedností uplatňovaných při vytváření příznivého klimatu třídy ať již pro skupinové nebo individuální činnosti spočívá v podpoření motivace žáků k nejrozličnějším činnostem plánovaných na vyučovací jednotku. Rozlišujeme tři hlavní vlivy působící na motivaci žáků ve třídě: vnitřní motivaci, vnější motivaci a očekávání úspěchu. (KYRIACOU 2008)

Informačním zdrojem pro následující odstavce byly internetové stránky (<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102649&CAI=2168>, staženo 22.2.2009). Mezi strategie, které využívají **vnitřní motivace** žáků, patří výběr témat, které budou pro žáky pravděpodobně zajímavá, zejména pokud nějak souvisejí s jejich vlastními zkušenostmi. V empiricko-didaktické části pro všechny typy týmových prací jsem se zaměřila převážně na tento aspekt vnitřní motivace (viz Východiska na jednotlivých metodických listech). Podnítit zájem žáků může učitel i tím, že jim nabídne možnost vybrat si úkol. Aktivní zapojení a spolupráci žáků podporuje potěšení z vykonávané činnosti. Mnoho mohou nabídnout rozmanité hry. Nové věci a rozmanitost umožňují získat stimulující zkušenosti.

Mezi strategie, které využívají **vnější motivace** žáků, patří spojování vynaloženého úsilí a dosaženého úspěchu s hmotnými odměnami a výhodami. Učitel musí však pečlivě dbát na to, aby odměny i výhody, které žákům nabízí, byly pro ně skutečně žádoucí a nepodkopávaly jejich vnější motivaci nebo nezpůsobovaly odcizení žáků, kteří přes všechnu upřímnou snahu tuto odměnu nedostali. Například způsobem oznámení, že ten, kdo bude pilně pracovat, si bude moci začít dříve hrát, prováděnou činnost učitel znehodnocujete.

Existují 4 podmínky pro udržení vnitřní motivace: smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba. Smysluplnost je do určité míry individuální záležitost. Určitá věc se pro jednoho může zdát méně důležitá než pro druhého. Smysluplnost ale může unikát i v případě, že o věci víme málo informací. Spolupráce je výhodnou

strategií tam, kde se jedná o monotónní a nezáživnou činnost. V úsloví: Ve dvou se to lépe táhne, je navíc skryta běžná lidská zkušenost. Vnitřní motivaci zde posiluje pocit sounáležitosti, možnost komunikace se spolužákem a vzájemná blízkost.

Svobodná volba znamená mít možnost rozhodnout o tom, jestli něco dělat, jakým způsobem, kdy, anebo s kým. V učitelské praxi dáme dětem výběr toho, o čem rozhodovat lze. Zpětná vazba znamená poskytnutí informací o správném postupu, výsledcích činnosti, snažení a chování. Má setrvat u nezáživné nebo namáhavé činnosti.

### 5.2.2 Skupinová práce

První otázka, se kterou se setkáme, je, zda utvářet skupiny podle vlastní volby žáků nebo zda mohu jako učitel do **tvorby skupin** zasahovat. Určitá manipulace se skupinou je nutná, zvláště v začátcích skupinové práce. Je zapotřebí dát žákům nejdříve zkušenost ze spolupráce např. při kontaktu tišších a hlučnějších dětí nebo žáků s různým typem inteligence. Záleží také na situacích, ve kterých se skupinová činnost bude odehrávat. Jsou situace, kdy je lépe nechat pospolu přátelské skupiny nebo skupiny homogenní z hlediska pohlaví.

Obecně platí, že **velikost skupiny** by měla být o 4 žácích – je to ideální počet, který vyplývá ze základního znaku kooperativního učení „tváří v tvář“. Tříčlenné jsou také doporučovány.

Řízení skupinové činnosti má svá specifika podle **vývojových stádií skupiny**. Jednotlivá stadia jsou určitým způsobem charakterizována a doporučují se způsoby řízení:

- a) **Etapa utváření:** formálnější meziosobní vztahy, rezervované chování, opatrnost při formulování idejí. Požadavky na řízení: více direktivní, určit pravidla práce skupiny, určit organizátora, usilovat o důvěru a bezpečné prostředí.
- b) **Etapa bouření:** neshody mezi členy skupiny, odporování vůdci. Požadavky na řízení: opora vedoucího o pozitivní přístupy, pojmenování a odstraňování konfliktů.
- c) **Etapa vzniku norem:** porozumění a včleňování odlišností, volnější vyjadřování pocitů, poskytování a přijímání zpětné vazby. Požadavky na řízení: podpora charakteru úkolu a společného poslání.

d) **Etapa výkonnosti:** skupina pracuje efektivně, vztahy jsou na bázi spolupráce, vzájemná důvěra členů a ochota k riskování. Požadavky na řízení: odkazování pravomoci zcela na skupinu a jejího vůdce. (KASÍKOVÁ 1997)

Členové skupiny mohou zastávat určité **role**, které jim ukládají odlišné povinnosti. Jde např. o pořádníčka, časoměřiče, organizátora, pozorovatele. Vystává zde otázka, zda musí všichni členové skupiny pracovat rovnoměrně intenzivně. Je nebezpečí výskytu žáka, „který se veze“ při určitém typu úkolu, zvláště je-li výsledek práce závislý na výborných žácích. Vedle toho se setkáme s dominantním dítětem, které by nejraději provedlo zadané úkoly samo. Dalším problémem je pomalejší dítě zdržující celou skupinu a v neposlední řadě výskyt situace, kdy žáci obcházejí úkol. Všechny tyto otázky můžeme jako pedagogové ovlivnit různorodostí zadaných činností (volit různou náročnost) a metod. Dále dělením rolí ve skupině a způsobem hodnocení – žádoucí je nejen hodnotit finální výsledek, ale i způsob komunikace a interakce žáků při jednotlivých činnostech. (KASÍKOVÁ 1997, 74-84)

### 5.2.3 Projekt

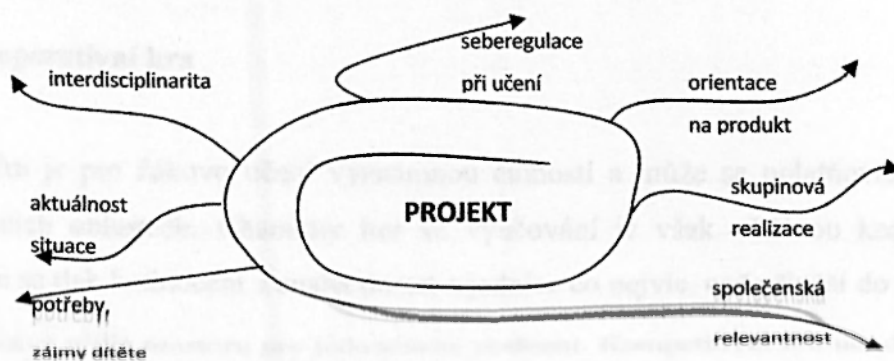
Projekt je specifický typ skupinového úkolu, v kterém mají žáci možnost volit téma a směr jeho zkoumání. Výsledek je tedy jen částečně předvídatelný. Jde o úkol vyžadující iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, zrovna tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problému spojených s tématem. Žáci, kteří se účastní projektu, jsou zapojeni do plánování, dostanou odpovídající čas k rozvoji vlastních učebních strategií i čas na řešení a získání výsledků. Učitel je v roli konzultanta pomáhající žákům a podporující žakovské úsilí k vyřešení problému.

#### **Principy projektu:**

- **Potřeby a zájmy dítěte:** Uspokojuje se zde dětská potřeba aktivního střetávání se světem, potřeba nových zkušeností, poznatků a schopností a potřeba vlastní zodpovědnosti za práci.
- **Aktuálnost situace:** Projekty přicházejí z osobní situace jednotlivce, školního prostředí, ale i z blízkého či širšího společenství.

- **Interdisciplinarita:** Projekty jsou hodnotným prostředkem propojení jednotlivých informací i celých předmětů.
- **Seberegulace při učení:** Plánování i realizace projektu je v odpovědnosti žáků – na jejich řídicí i sebeřídicí činnosti. Při tomto přístupu pomáhá uzavření úmluvy, kde jsou zformulovány učební cíle, strategie a zdroje, důkazy dokončení, kritéria a prostředky hodnocení projektu.
- **Orientace na produkt:** Vyžadování dokumentace průběhu i výsledku učení, jejich prezentace pro školu i mimo ni (nástěnky, diáře, portfolio, nástroje apod.).
- **Skupinová realizace:** Požadavek kolektivního úsilí – propojení činností dětí ve smysluplné týmové práci. Skupina hodnotí i sociální dovednosti a procesy. Skupiny mohou být věkově stejnorodé nebo různorodé. Společné téma může propojit i týmy z různých prostředí (také dvou nebo několika škol).
- **Společenská platnost:** Propojuje se život školy, města, širšího společenství. Projekty mohou poskytnout řešení, být testovány a zhodnoceny i ve světě mimo školu a tím motivovat žáky k dalšímu učení. (KASÍKOVÁ 1997, 49-51)

Obrázek 3 znázorňuje principy projektu. Uvádím ho pro jejich jasnější představu, přičemž principy jsou i výše stručně charakterizovány.



Obr. 3: Principy projektu (KASÍKOVÁ 1997, 49)

#### 5.2.4 Řízená diskuse

Úspěch metod výuky, při kterých spolu žáci spolupracují, závisí většinou na tom, aby se soustředili během diskuse na nějaké konkrétní téma. Pokud se mají žáci zapojit do diskuse, musí pozorně naslouchat, co říká jejich spolužák a být ochotni se

k tomu vyjadřovat a klást otázky související s tématem. Učitel klade sám náročnější otázky a vyvolává žáky. Žáci se mohou pokusit o odpověď způsobem předepsaným učitelem nebo naslouchat odpovědím jiných. Řízené diskuse o náročnějších otázkách mají podnítit děti k přemýšlení, objevování a úvahám.

**Možnosti, jak vést řízenou diskusi o náročnějších otázkách:**

- a) Nechávat žákům čas na promyšlení odpovědi.
- b) Nechat všechny odpovědět na kladené otázky písemně. Výhodou této techniky je utřídění myšlenek, tiché prostředí na promyšlení odpovědí, možná kontrola odpovědí a prezentace před spolužáky, ostýchavým žákům poslouží napsaný text jako pomůcka proti nervozitě a zadržování.
- c) Před samotným vyslovením otázky ji neadresovat konkrétnímu žákovi.
- d) Rychlý postup od jednoho žáka k dalšímu, aby jich co nejvíce dostalo možnost nahlas odpovědět.
- e) Návazné otázky neodbíhají od zadaného tématu. Jedna s druhou souvisí a jsou konkrétní.
- f) Diskuse by měla vyvrcholit řešením problému. Takové řešení být použito v následujících učebních činnostech. (CANGELOSI 1994, 159-166)

### **5.2.5 Kooperativní hra**

Hra je pro žákovo učení významnou činností a může se uplatňovat ve všech vzdělávacích oblastech. Charakter her ve vyučování je však většinou kompetitivní. Projevuje se tlak hodnocení a snaha dostat z jednice co nejvíc, což přináší do hry stres a neponechává příliš prostoru pro jednoduché potěšení. Kompetitivní hra učí děti těšit se z neúspěchu druhých, napomáhají k jejich prohře, protože to zajistí jejich vyšší šanci na výhru. Kooperativní hry, tedy hry sdílení, spolupráce, přijetí, jsou strukturovány tak, že každý vyhrává, děti si hrají s druhými, ne proti nim, vylučují strach a pocit selhání. Jsou to hry, ve kterých se hráči snaží o jeden společný cíl.

**Kooperativní hry mají čtyři základní části:**

- a) Kooperace: Hráči cítí, že jsou akceptovanou součástí hry, mající v ní významnou úlohu pro splnění společného cíle.



b) Akceptace, přijetí, souhlas: Pocit přijetí se vztahuje ke zvýšení sebedůvěry a k prožívání pocitu štěstí. Přijetí je základní podmínkou úspěšného průběhu i výsledku hry.

c) Začlenění: Vztahuje se k pocitu uspokojení z aktivity, přispívání.

d) Legrace, radost, potěšení: V kooperativních hrách je tento aspekt obzvlášť zvýrazněn. Struktura hry přináší uvolnění. Děti jsou zbaveny strachu z prohry a sdílejí radost se spolužáky. (KASÍKOVÁ 1997, 62-64)

Pro konkrétní představu uvádím **tři příklady, kde se všechny čtyři elementy kooperativní hry uplatňují:**

- Společné kreslení: Žáci sedící naproti sobě, dostanou jeden papír a jednu tužku. Úkolem je nakreslit obrázek na zadané téma (např. dům, strom a psa). Tužku drží oba zároveň.
- Sestavování čísel a písmen: Děti mají za úkol vytvořit v malých skupinách (2-4) číslice nebo písmena svými těly. Každý musí být součástí výsledného produktu. Pro starší děti lze zvýšit náročnost zakázáním mluvit, zavázáním očí. (KASÍKOVÁ 1997, 62-64).
- Živé obrazy: Třída je rozdělena na menší skupiny (4-5 členné). Každá má za úkol vytvořit prostřednictvím svých těl „živý obraz“, tedy nějakou událost z konkrétního příběhu – po sestavení události se obraz nehýbá a ostatní hádají, o jakou jde situaci.

V souboru metodických listů a týmových činnostech pro výtvarnou výchovu jsem v empiricko-didaktické části použila též v souvislosti s některými náměty formu kooperativní hry. Pro výtvarnou výchovu a podporu spolupráce žáků je hra velice důležitou činností. Jde převážně o hry manipulační (přemísťování předmětů), úlohové (napodobivé) a konstruktivní (sestavování) (HAZUKOVÁ 1995, 10). Pro výtvarnou hru bývá stanoveno jedno nebo více předběžných pravidel a někdy i námět. Má probudit v žácích zájem o výtvarnou činnost, která zpravidla následuje.



### 5.3 Neovlivnitelné činitele

Některé podmínky vývoje a charakteristiky třídy jsou značně nezávislé na učiteli a na skupinové dynamice. Tyto podmínky však vytvářejí předpoklady jak pro rozdílný vývoj tříd, tak pro možný rozdílný průběh skupinových prací žáků a různé podmínky pro zajištění spolupráce žáků při výuce. Jde o početnost tříd, zastoupení chlapců a děvčat a rodinné prostředí, ze kterého dítě do školního kolektivu přichází.

#### Početnost

Počet žáků ve třídě ovlivňuje život a činnost kolektivu po mnoha stránkách. Velmi malé třídy do 15-16 žáků vytvářejí lepší předpoklady pro intenzivnější interakci jak mezi učitelem a žáky, tak mezi žáky navzájem. Horní limit tohoto počtu se dodržuje v typech tříd, kde se soustřeďují žáci vyžadující zvýšenou individuální péči např. ve specializovaných třídách.

S růstem počtu členů roste počet všech druhů vztahů žáka ke spolužákům. Rychleji se zvyšuje počet ambivalentních a emocionálně neutrálních vztahů. Menší třídy prožívají žáci jako kohezivnější a méně formální. Jsou ovšem náchylnější k davovým reakcím (HRABAL 2002). V malých třídách se zužuje prostor pro výběr partnerů pro intenzivní vztahy a pro sociální učení interakcím různého typu. Ovšem ve velkých třídách se pro učitele snižuje možnost intenzivního déle trvajícího výchovného diferencovaného působení na jednotlivé žáky či mikroskupiny.

Nároky na učitele, které rostou s početností třídy, mluví jednoznačně ve prospěch menších tříd. Ve velkých a malých třídách by měl učitel používat do určité míry odlišných strategií, které budou respektovat odlišné možnosti žakovského počtu. (HRABAL 2002)

#### Chlapci a děvčata

Zastoupení chlapců a dívek je v každé třídě různé. Při podpoře spolupráce, tvorbě skupin nebo dvojic pro týmové práce je třeba uvědomovat si sociální rozdíly

mezi oběma pohlavími, které existují a projevují se již při vstupu do školy. Ovlivňují jak vztahy ve skupině, tak její charakter.

Rozdíly se pak prohlubují v prepubertálním a zvláště v pubertálním období. Pokud jde o vztahy ke skupině a skupinotvorné tendence, prosazují se silněji u chlapců. U děvčat vznikají častěji intenzivnější přátelské vztahy a dívčí skupiny mají tendenci rozpadat se do dyád a triád. Interindividuální vztahy chlapců na úrovni neformální skupiny bývají pevnější a integrovanější. Vliv u chlapců se více opírá o psychickou i fyzickou sílu. Někdy se však moc a vedení realizují otevřenou fyzickou agresivitou, která se může v jednotlivých případech zvrhnout v šikanování slabých. Ženská agresivita je častěji verbální, někdy nepřímá a má např. formu pomluv. Ve formální struktuře třídy a ve vztazích k učiteli jsou děvčata vyspělejší, méně konfliktní, pracovně ukázněnější, méně často se objevují poruchy chování. (HRABAL 2002)

### **Rodinné prostředí**

Rodina mnohostranně a dlouhodobě ovlivňuje vývoj a život dítěte. Svými vlivy se promítá do postavení žáka v třídním kolektivu a zároveň v činnostech vyžadujících spolupráci. Výrazné odlišnosti v rodinném klimatu žáka a v klimatu třídy se odrážejí v jejím vývoji a struktuře. Mnohé závisí na shodách a rozdílech mezi skupinou, v níž žák vyrostl a mezi skupinou spolužáků, v níž mnoho hodin denně pracuje, učí se a žije. Právě na sociálně psychologických charakteristikách rodiny závisí vývoj žáka – na její struktuře, atmosféře, vzájemných vztazích členů rodiny a výchovném stylu rodičů. Prokazatelný je např. vliv počtu sourozenců a postavení dítěte v sourozenecké řadě na pozici ve třídním kolektivu. Vliv rodinné struktury sahá až do adolescentní třídy. (HRABAL 2002)

## **EMPIRICKO-DIDAKTICKÁ ČÁST**

### **6. ÚKOLY EMPIRICKO-DIDAKTICKÉ ČÁSTI**

Pro empiricko-didaktickou část jsem si vytyčila tři úkoly: Prvním je uspořádání metodických listů výtvarných námětů pro týmové práce žáků. K sumarizaci celkového počtu dvaceti dvou metodických listů jsem použila jednak náměty, které vznikly na základě mé vlastní výuky výtvarné výchovy žáků pátého ročníku Masarykovy ZŠ, Praze 9-Klánovicích, ale i náměty realizované a zreflektované Mgr. K. Cikánovou, vyučující na Pedagogické fakultě UK. V neposlední řadě jsou zařazeny náměty bývalých studentek výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK. Metodické listy byly vytvořeny jako pomůcka pro rozšíření repertoáru námětů pro týmové práce žáků ve výtvarné výchově. Materiál může být užitečný hlavně pro studenty učitelství prvního stupně ZŠ, kteří potřebují načerpat inspiraci pro skupinové činnosti žáků, přičemž každá práce na jednotlivém listě je zrealizována v praxi s dětmi v třídách prvního stupně základní školy. Každý list je zaměřený na konkrétní téma, spadá do určité výtvarné řady a specifikovaný je výtvarným námětem. Pro lepší porozumění uvádím stručný popis jednotlivých rozepsaných oblastí v listech v kapitole „Osnova pracovních listů“. Obrazové přílohy (listy) jsou uspořádány podle čtyř typů týmové práce. Listy 1 – 6 Týmová práce pro dvojice, listy 7 – 11 Týmová práce pro 3 – 5 žáků, 12 – 17 Akce, listy 18 – 22 Instalace. Podrobnější popis pro toto členění uvádí kapitola „Členění obrazových příloh podle čtyř typů týmové práce.“

Druhým úkolem je argumentace výtvarných námětů s ohledem na cíle výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu. V kapitole 8 uvádím jednak požadavek spolupráce zahrnutý ve vzdělávacím obsahu výtvarné výchovy, v podkapitole potom požadavky na socializační rozvoj dítěte v průřezových tématech RVP souvisejících opět s možností rozvoje prostřednictvím výtvarných námětů použitých v seznamu metodických listů.

Třetím úkolem empiricko-didaktické části je ověřit fungování a využitelnost vybraných námětů pro týmové práce žáků ve výtvarné výchově. Ověřování jejich efektivity při podpoře socializačních procesů v rámci kooperačních činností. Z hlediska

výtvarných aspektů mají činnosti posloužit k překonání krize dětského výtvarného projevu, rozvoji estetického citění a podpoře estetických dispozic a motivace k výtvarným činnostem. Tímto posledním úkolem empiricko-didaktické části se zabývá kapitola 9 a podkapitoly.

## 7. METODICKÉ LISTY

### 7.1 Osnova metodických listů

- **Téma** – je název širšího zaměření výtvarné řady. Jde o stručné pojmenování oblasti, kterou se zabývá výtvarná řada a má učitele informovat o možnosti propojení mezipředmětových vztahů ve výuce.
- **Výtvarná řada** – je soubor obvykle tří až pěti výtvarných prací zaměřených na konkrétní téma. Název má motivační charakter, který vzbuzuje v dětech primární zájem o výtvarné činnosti. Žáci jsou s ním seznámeni, a tudíž vědí, na co příští práce budou ve výtvarné výchově zaměřeny.
- **Výtvarný námět** – Má motivační charakter, bývá formulovaný jako záhada, tajemství, a týká se konkrétní práce, která žáky čeká ve vyučovací jednotce. Může mít formu oznamovací věty, jednoho slova nebo otázky. Má název motivační nebo popisný. Popisný by měl naznačovat, o co ve výtvarném úkolu jde.
- **Východiska** – Konkrétní pojmenování oblasti, kterou se chce jako učitel zabývat. Zahrnuje otázky pro žáky, které budou v rámci výtvarné práce řešit, na jaké poznatky z minulých zkušeností naváží, čím se konkrétně inspirují – odborné publikace (encyklopedie), učebnice jiných předmětů (přírodověda, český jazyk), vlastní zkušenost podpořena nedávným zážitkem, umělecké dílo a jeho parafráze.
- **Výtvarný problém** – (též výtvarný úkol) Vytyčuje si učitel sám, co chce konkrétní práci rozvinout, sledovat, podpořit u žáků. Např. seznámení s výtvarnými vyjadřovacími prostředky, novou výtvarnou technikou nebo její zdokonalení, zprostředkovat výtvarný zážitek nebo novou zkušenost prostřednictvím exploračních činností (experimentem, etudou hrou), podpora spolupráce žáků pokud jde o formu

skupinový úkol. Tedy rozvoj schopnosti komunikace, kooperace, obohacení žáků o zkušenosti svých spolužáků, schopnost vedení nebo přistoupení kompromisu.

- **Technika** – způsob práce, umožňující výtvarnou tvorbu plošnou i prostorovou, popř. časoprostorovou – malba, kresba, otiskování, modelování, konstruování (plošné, prostorové), lepení, koláž, dekoláž.
- **Autorství** – kdo konkrétní výtvarnou práci s dětmi tvořil, v jaké základní škole a kterém ročníku.
- **Reflexe** – zhodnocení výtvarné práce s ohledem na **proces tvorby** a plnění skupinového úkolu. Je jednou z důležitých fází výchovně vzdělávacího procesu. Má působit pozitivně na zaktivizování žáků a působí jako sociální motivace. Probouzí a podporuje vnitřní účast žáků na vykonávané činnosti a tím podněcuje jejich aktivitu. V pracovních listech reflektuji převážně proces výtvarné činnosti a to jak u převzatých prací, tak u prací, které vznikly v hodinách VV vedené mnou.

S ohledem na týmovou práci zahrnuji do hodnocení tyto aspekty:

- Tvůrčí odvaha – která je podmínkou uvolněného výrazového projevu. V rámci skupinové činnosti v zadaném výtvarném úkolu se jedná o chuť zkoušet nové postupy, bez obav hodnotit svou práci a zároveň se nebát hodnocení spolužáků. Dále jde o vstřícnost k originálním a nezvyklým věcem.
- Výtvarná citlivost – je schopnost dívat se „výtvarnými očima“. Je podmíněna talentem. V rámci zadávaných skupinových úkolů se projeví ve vidění zajímavých a působivých tvarů, barev a struktur a jejich následná aplikace.
- Nápaditost – projevuje se odhalováním nových problémů a objevováním neobvyklých (originálních) řešení; předpokladem je fantazie a tvůrčí odvaha.
- Sebekritičnost – jde o schopnost sebekritiky – posoudit zda postupuje při tvorbě úspěšně nebo zda je třeba něco změnit.
- Zájem – přímo souvisí s nutností a zároveň potřebou komunikace se spolužákem nebo skupinou spolužáků. Jde o chuť vyměňovat si znalosti a zkušenosti a zaujetí pro poznávání.
- Znalosti – schopnosti dobře si zapamatovat a vybavovat poznatky (pojmy) a dokázat je vysvětlit.
- Zručnost – řemeslná dovednost, šikovnost při zacházení s výtvarnými prostředky.



- Snaha – se projeví v úsilí při práci a aktivitě v dialogu se spolužáky.
- Soustředěnost – odolnost vůči rušivým vlivům, schopnost setrvat u práce a dokončit ji.

Zhodnocení výtvarné tvorby s ohledem na **výsledek** výtvarné činnosti je v jednotlivých listech rovněž uvedeno (i když mnohdy jen okrajově). Ve výsledku je zahrnut:

- Výraz – celkový dojem z výtvarné práce, její přitažlivost, působivost, tvůrčí uvolnění; práce, která na první pohled přitahuje pozornost, upoutává a je působivá.
- Originalita – odlišnost od obvyklého průměru od skupiny, ale i od vlastní tvorby. Práce je překvapivá, zvláštní, neobvyklá, dokáže rozesmát, rozčítit.
- Obsažnost – srozumitelnost práce; míra bohatství významů, které divákovi nabízí. Práce je výrazově bohatá, ale přitom čitelná.
- Kompozice – míra harmonie, vyváženost, ucelenost, vhodné využití kontrastu. Hodnotíme jak barevnou, tak tvarovou kompozici.
- Technika – dovednost v zacházení s výtvarnými prostředky; výtvarné myšlení v materiálu, zručnost, citlivost.
- Barevnost – kvalita výběru a použití barev; dovednost jejich harmonizace a kontrastování v souladu se záměrem barevného vyjádření; citlivost pro rozlišování barevných odstínů.
- Kresebnost – kvalita lineárního (obrysového) vyjádření tvaru, schopnost tvarové a stylizace.
- Modelace – práce má zřetelně vyjádřený objem a prostor; žák vhodně používá světla a stíny k vystižení hmotnosti, monumentality, prostorovosti.
- Ornametace – kvalita dekorativního vyjádření; práce vhodně abstrahuje a stylizuje tvar se zřetelem k rytmizaci, působí dekorativně.
- Funkčnost – účelnost práce, vyváženost vztahů mezi funkcí, materiálem a dekorem; práce má osobitý výraz.
- **Zisky, přesahy** – mezipředmětové propojení zadaného tématu a výtvarného námětu. Rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků (učivo VV v RVP). Další oblasti vzdělávání jako je přírodověda, český jazyk a literatura, matematika a v neposlední řadě přesah do oblasti průřezových témat a konkrétní oblast, která se v sociálních dovednostech rozvíjí.

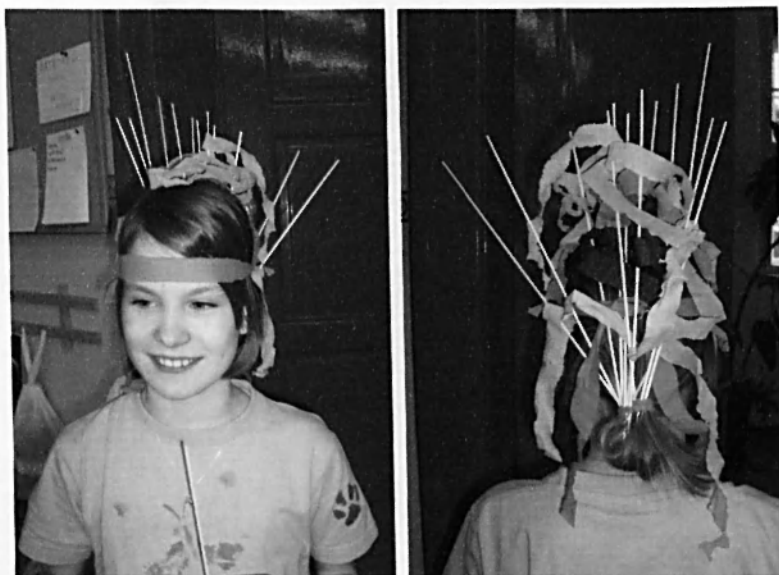


## 7.2 Metodické listy a členění

Pracovní listy jsou členěny podle čtyř typů týmové práce:

- 1. TYP: Týmová práce ve dvojici** (malba, kresba, koláž, objektová tvorba)
- 2. TYP: Týmová práce třech až pěti žáků** (malba, kresba, koláž, objektová tvorba)
- 3. TYP: Akce** (jednotlivci se podíleli na společné výtvarné akci – např. tvorbou své masky pro společnou dramatickou scénku, tvorbou fantaskního modelu na módní přehlídku, zúčastnili se společné animace sousoší či obrazu, a jiné)
- 4. TYP: Instalace** (jednotlivci se podíleli na společné instalaci – např. na tvorbě společného velkého objektu, fantaskní architektury, domu, na ozvláštnění vybraného prostředí, a jiné)

## 1. Účes, který prozradí, co se děje v hlavě



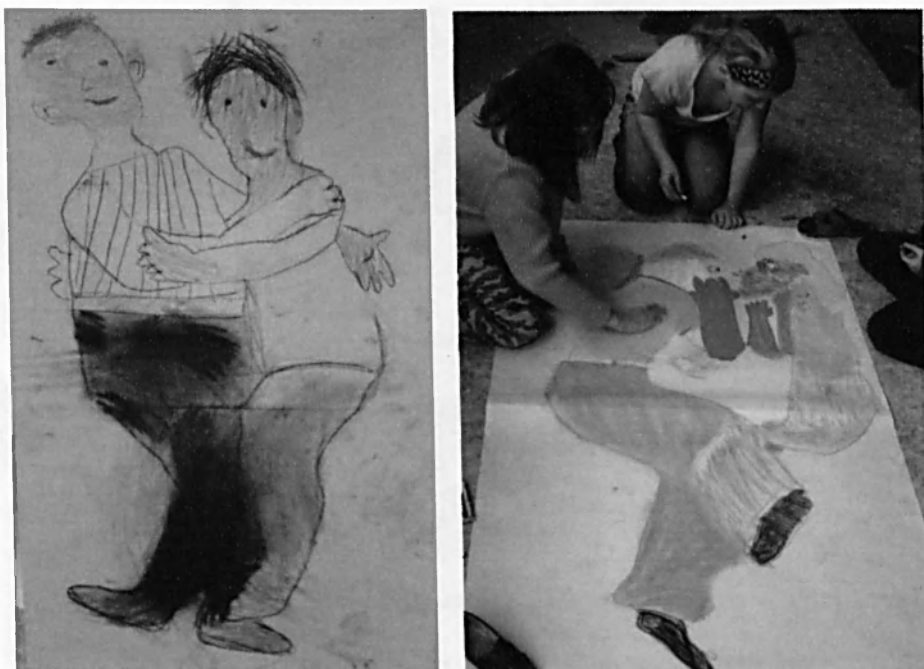
Obr.1: Účes, který prozradí, co se děje v hlavě

### I. Týmová práce ve dvojici

<b>TEMA</b>	Clověk
<b>VÝTV. RADA</b>	Identita
<b>NÁMĚT</b>	Fantaskní účes, který prozradí, co se děje v hlavě
<b>VÝCHODISKA</b>	Probíraný okruh v přírodovědě 5. ročníku: Člověk. Zvláštnosti ve fyzickém a společenském projevu národů, etnik, úprava hlavy, doplňky účesů, rituální čelenky, ozdoby, pokrývky hlavy, paruky. (Typy: z Japonska, Afriky, Ameriky)
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Jak vytvořit pomocí kontrastních doplňků úpravu vlasů spolužačky do účesu, který by mohl vyjadřovat pocity a nálady. Rozdělení činností na návrh, přípravu účesu a jeho prezentaci a výběr vhodných materiálů (špejle, stuhy, krepový papír aj.) Model může aktivně sdělovat své kadeřnici, jakou náladu právě má, nebo si dokáže představit, na co myslí a co aktuálního „nosí v hlavě“.
<b>TECHNIKA</b>	Prostorová tvorba – body art.
<b>AUTORSTVÍ</b>	5.roč., učila Jana Heroutová, Masarykova ZŠ, Praha 9-Klánovice
<b>REFLEXE</b>	Žáci pracovali ve dvojici, vzájemně postupně vytvořili účes, který prezentovali slovně jako zviditelnění veselé či smutné nálady. Uváděli i přemýšlivost, laskavost, hádavost, vztekly, divoký stav mysli. Hravost a radost zdůraznily „kadeřnice“ použitím jasných pastelových barev. Žáci vycházeli z dostupného materiálu, který jim byl nabídnutý.
<b>ZISKY, PRESAHY</b>	Přírodověda, vlastivěda, prohlubování a upevňování sociálních vztahů v třídním kolektivu při tvorbě a následné prezentaci účesů. Schopnost projevit náladu a rozpoložení slovně před spolužáky. Empatie. Ukázky možností úprav hlavy a tváří etnik, kdy tyto úpravy mají daleko hlubší rituální význam a historický smysl. Přisuzují identitu. Doporučení návštěvy Náprstkova muzea s rodiči.

Tab.1: Týmová práce ve dvojici – Účes, který prozradí, co se děje v hlavě

## 2. Kamarádi



Obr.2: Výtvarná práce – Kamarádi

### I. Týmová práce ve dvojici

<b>TÉMA</b>	Lidé
<b>VÝTV. RADA</b>	Komunikace lidí
<b>NÁMĚT</b>	Kamarádi
<b>VÝCHODISKA</b>	Jak poznáte kamaráda nebo přítele? Jak poznají jiní, že jste kamarádi? Kolik máš dobrých kamarádů? V jakém kolektivu je ti dobře?
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Vyjádřete na velkém formátu gestem, jste si blízcí, držíte se za ruce, tancujete, šeptáte si něco. Obkreslete se navzájem na velký formát balicího papíru, pozice rukou vyjádřete prostorově.
<b>TECHNIKA</b>	Velkoformátová kresba uhlem kolorovaná suchými pastely
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. roč., učila Jitka Mikšíková, ZŠ Veronské náměstí, Praha
<b>REFLEXE</b>	Děti výtvarnou činnost přivítaly jako nezvyklou a zábavnou. Komunikace při práci byla velmi živá. Do práce se zpočátku méně zapojovalo několik nových dětí, které neměly ve třídě ještě vytvořeny pevnější vazby. Potíže nastaly při kresbě prostorového překrývání rukou, nohou.
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Sociální kontakty, komunikace. Uvědomování si správné anatomie, prostorovosti. Individuální zvláštnosti vyjádřené kresbou detailů v oblečení, v účesu.

Tab.2: Týmová práce ve dvojici – Kamarádi

### 3. Ptačí stěhování



Obr.3: Výtvarná práce – Ptačí stěhování

#### I. Týmová práce ve dvojici

<b>TEMA</b>	Zvířata
<b>VYTV. RADA</b>	Ptáci
<b>NÁMĚT</b>	Ptačí stěhování
<b>VYCHODISKA</b>	Kterí ptáci se u nás stěhují a proč? Komentáře k obrazovému materiálu v přírodopisných publikacích.
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Jak se lze dohodnout ve dvojici na komponování a barevnosti hejna ptáků na velkých formátech tak, aby se jedinci přerývali, ale byli částečně vidět. Zdůraznění prostorovosti. Kdo bude více kreslit a kdo kolorovat.
<b>TECHNIKA</b>	Kolorovaná kresba
<b>AUTORSTVÍ</b>	2. roč., učila: Mgr. K. Cikánová, ZŠ Londýnská, Praha 2
<b>REFLEXE</b>	Na práci se podílely dvě dívky, velmi dobře spolupracovaly s klidným dohovorem. Spolužáci hodnotili jejich práci vysoko, oceňovali jemnou barevnost, světlostní a teplotní kontrast
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Přírodověda, ornitologie; komunikace a obsah vizuálně obrazného vyjádření v komunikaci se spolužákem; rozvíjení schopnosti vysvětlování výsledků tvorby podle svých dovedností a zaměření.

Tab.3: Týmová práce ve dvojici – Ptačí stěhování

#### 4. Loutka ptáka



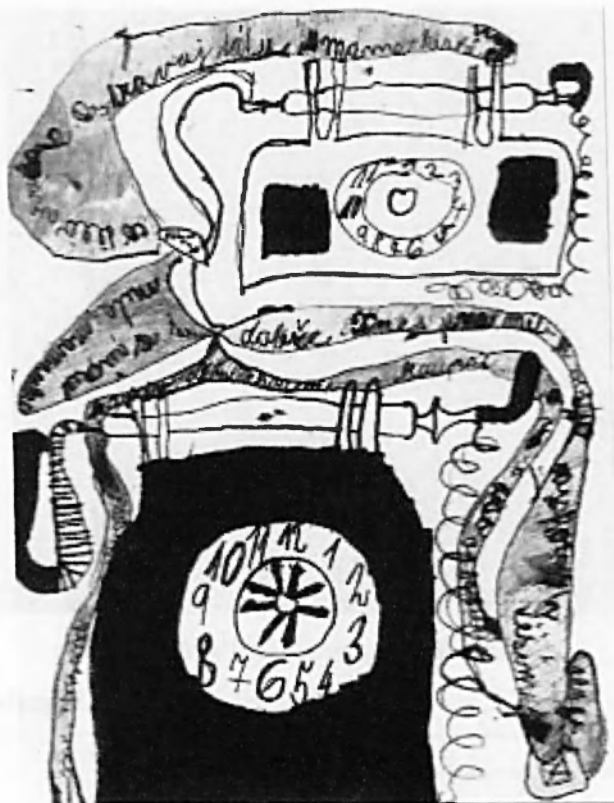
Obr.4: Výtvarná práce – Ptáci

#### I. Týmová práce ve dvojici

<b>TÉMA</b>	Ptáci
<b>VYTV. RADA</b>	Všechno létá, co peří má
<b>NAMĚT</b>	Loutka ptáka (která pak promluví lidskou řečí)
<b>VÝCHODISKA</b>	Pohádkové příběhy s ptačí tematikou (Ptačí pohádka, Karel Čapek). Přírodověda a probíraný okruh Živá příroda. Předcházela beseda o krkavcích.
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Jakým způsobem lze prostorovým konstruováním vytvořit ptáka podle zadané části příběhu od Karla Čapka. Dohodnout se ve dvojicích na volbě materiálu, postupu při konstrukci, stabilitě, detailech při tvorbě konkrétního ptáka.
<b>TECHNIKA</b>	Objektová tvorba
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. roč., učila Jana Heroutová, Masarykova ZŠ, Praha 9-Klánovice
<b>REFLEXE</b>	Výsledky dramatizace byly velmi živé, protože každá dvojice dostala jeden příběh, část pohádky (viz příloha 1). Zdá se však, že časově náročné. Mezi žáky ve dvojicích nevznikaly konfliktní situace, ustavení pracovních dvojic nebylo direktivní, záleželo na volbě žáků (většinou stejné psychologické typy).
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Dramatizace části příběhu zadaného dvojici žáků. Literární výchova a čtení, přírodověda. Rozvoj komunikace se spolužáky a schopnost kooperace. Schopnost rozvrhnout si nejen výt. tvorbu, ale i dramatizaci příběhu – rozdělení rolí, textů a míru účasti v příběhu.

Tab.4. Týmová práce ve dvojici – Ptáci

## 5. Jak jsme si telefonovali



Obr.5: Výtvarná práce – Jak jsme si telefonovali

### I. Týmová práce ve dvojici

<b>TÉMA</b>	Svět techniky
<b>VYTV. RADA</b>	Vynálezy
<b>NÁMET</b>	Jak jsme si telefonovali
<b>VYCHODISKA</b>	Jak se lidé dorozumívali dříve – (stručně o tamtamech, typech signalizací, morseovce. Ukázky písma, znaků aj.)
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Jak vtipně zviditelnit tajemství techniky – tzn. putování našich slov v telefonních drátech od telefonu k telefonu. Rozhodnout, zda půjde o vymýšlení grafických znaků, nebo psaní zprávy, kdy písmo psané ve „šňůrách“ bude mít sdělnou a hlavně výtvarnou hodnotu v kompozici celé plochy formátu.
<b>TECHNIKA</b>	Kolorovaná kresba dřívky a tuší
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. roč., učila Mgr. Karla Cikánová, ZŠ Londýnská, Praha 2
<b>REFLEXE</b>	Záci dostali velké formáty (A2) a dohodli se, kdy budou pracovat kresbou proti sobě nebo vedle sebe. Došli k závěru, že téma ,které zviditelnilo hovory mezi linkovými telefony, bylo možné poměrně dobře výtvarně vyjádřit. Se zviditelněním rozhovorů dvou mobilů už bez šňůry by to bylo složitější. Přesto se někteří o to pokusili spíše abstrakcí.
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Přínosy vědy a techniky, význam rychlého dorozumívání. Komunikace při kresbě, dohoda o typu písma či znaků, rozdělení práce.

Tab.5: Týmová práce ve dvojici – Jak jsme si telefonovali



## 6. Mimika



Obr.6: Výtvarná práce – Mimika

### I. Týmová práce ve dvojici

<b>TÉMA</b>	Lidé
<b>VYTV. RADA</b>	Portrét
<b>NÁMET</b>	Mimika
<b>VÝCHODISKA</b>	Jak vypadá lidská tvář? Co vyjadřujeme mimikou? Stačí mírná změna ve výrazu tváře a už vyjadřujeme jiný pocit. Mimiku ovládá herec a mim. Zkusme vyjádřit mimicky radost, smutek, strach, zlost. Pozorujeme se navzájem z ánfasu i z profilu.
<b>VYTV. PROBLÉM</b>	Pokusme se nejdříve kresbou zaznamenat proměny výrazu tváře. Můžeme ve fázích obtáhnout proměny vržených stínů spolužákovy hlavy z profilu. Podle charakteru výrazu pak profily zvýrazníme symbolickou barvou.
<b>TECHNIKA</b>	Kresba tuší, malba
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. roč., učila Jana Heroutová, Masarykova ZŠ, Praha 9-Klánovice
<b>REFLEXE</b>	Na práci se podíleli dva chlapci. Postupně jeden druhého nasvítí baterkou a ve fázích obkreslil na kreslicí karton několikrát vržené stíny profilu. To byl nejnáročnější krok z celé práce, jelikož bylo třeba se dohodnout na místě postavení hlavy, směru pohybu stínu, změně výrazu. Hovor mezi chlapci v této fázi probíhal velmi bouřlivě, dá se říci, že na samotném obkreslování pracovali polovinu času vyhrazeného na tvorbu (celkový čas 2 vyuč. hodiny). Zde vyjádřená „agrese“.
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Přírodověda – lidské tělo. Uplatňování subjektivity – seznámení s výtvarnými prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad. Představitelství při mimetických etudách. Osobnostní a sociální výchova – utváření pozitivního postoje k sobě samému a k druhým. Rozvíjení schopnosti komunikace se spolužákem – empatie, spolupráce.

Tab.6: Týmová práce 3-5 žáků: Mimika

## 7. Deštník



Obr.7: Výtvarná práce – Deštník

### II. Týmová práce 3-5 žáků

<b>TÉMA</b>	Předměty
<b>VYTV. RADA</b>	Předměty a jejich fantaskní proměny
<b>NÁMET</b>	Jsou deštníky jen ochranou proti dešti?
<b>VYCHODISKA</b>	Každý předmět má určitou funkci. Výtvarník ho ale může ozvláštnit, vytrhnout ze souvislostí, nebo vymyslet jeho jinou funkci. Předmět denní potřeby se tak stává výtvarným dílem. Ukázky z tvorby dadaistů, surrealistů pop-artu a současné objektové tvorby: M. Duchamp, P. Picasso, Petr Nikl, František Skála
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Představte si, že vidíte deštník poprvé. Ozvláštněte ho dodáním jiných materiálů, pozměňte jeho tvar, vymyslete jinou fantaskní funkci.
<b>TECHNIKA</b>	Objektová tvorba. Přetváření, prostorové konstruování
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. roč., učila Jana Heroutová, Masarykova ZŠ, Praha 9-Klánovice
<b>REFLEXE</b>	Na práci se podílel tříčlenný tým chlapců. Chlapci komunikovali hlasitě, bez hádání. Každý vyslovil svůj názor. Po téměř patnácti minutách nejaktivnější chlapec přesvědčil ostatní, aby společně vytvořili televizní přijímač. Bílá kontrastní příze znázorňovala vlny TV kanálů, které směřují kolem prodloužené antény, ta slouží k zachycení vzdálených vln. Je schopna se natáčet, jde o „mobilní“ objekt.
<b>ZISKY, PRESAHY</b>	Tvořivost při nalézání možných souvislostí. Rozvíjení asociací, co tvar připomíná. Podpora sociálních dovedností. Schopnost přistoupit na názor spolužáka a zapojit se do práce. Schopnost vysvětlit souvislým projevem novou funkci objektu.

Tab.7: Týmová práce 3-5 žáků – Deštník

## 8. Obraz košíkové na chodníku



Obr.8: Výtvarná práce – Obraz košíkové na chodníku

### II. Týmová práce 3-5 žáků

<b>TEMA</b>	Já a lidé
<b>VYTV. RADA</b>	Sportovní míčové hry
<b>NAMET</b>	Obraz košíkové na chodníku - Práce byla zadána v parku na asfaltových chodnících na Mírovém náměstí v Praze 2.
<b>VÝCHODISKA</b>	Jaké znáte míčové hry, při nichž dochází k odlišným kontaktům hráčů a míče. Které situace tzv. pohybovky by se daly dobře nakreslit. Předved'te je, ale pokuste se zastavit v pohybu jako sochy.
<b>VYTV. PROBLÉM</b>	Dohodněte se ve skupině a nakreslete postupně postavy hráčů podle svých vržených stínů situaci, jak si hráči nahrávají pod košem (hrají tenis, házenou, fotbal)
<b>TECHNIKA</b>	Kolorovaná kresba křídami na tmavý asfalt
<b>AUTORSTVÍ</b>	5.roč., učila Mgr. Karla Cikánová, ZŠ Londýnská, Praha 2
<b>REFLEXE</b>	Kolektiv pěti žáků vyzkoušel různé varianty, aby byly postavy čitelné a vyjadřovaly pohybem přehledně určitou akci. Obkreslením svých stínů postupně zobrazili akci z basketbalového utkání, byli inspirováni hrou známého sportovce Michaela Jordana z klubu Chicago Bulls. Vůdčí osobností byl chlapec kreslířsky zdatný, který rozhodoval o celé kompozici a také téma „košíková“ zvolil. Na Jordana si vyžádal černý uhlí, i když vlastně kreslil na černý asfalt. Autoři se neváhali na veřejném prostoru pod své kresby podepsat. Na prohlídku svých kreseb pak zvali nejen další žáky, ale i rodiče.
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Sport, tělesná výchova, přírodověda (stavba těla); rozvoj komunikace, tolerance k osobitosti vnímání spolužáka, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření, komponování postav do harmonického celku.

Tab.8: Týmová práce 3-5 žáků – Obraz košíkové na chodníku

## 9. Co mohou ruce sdělovat?



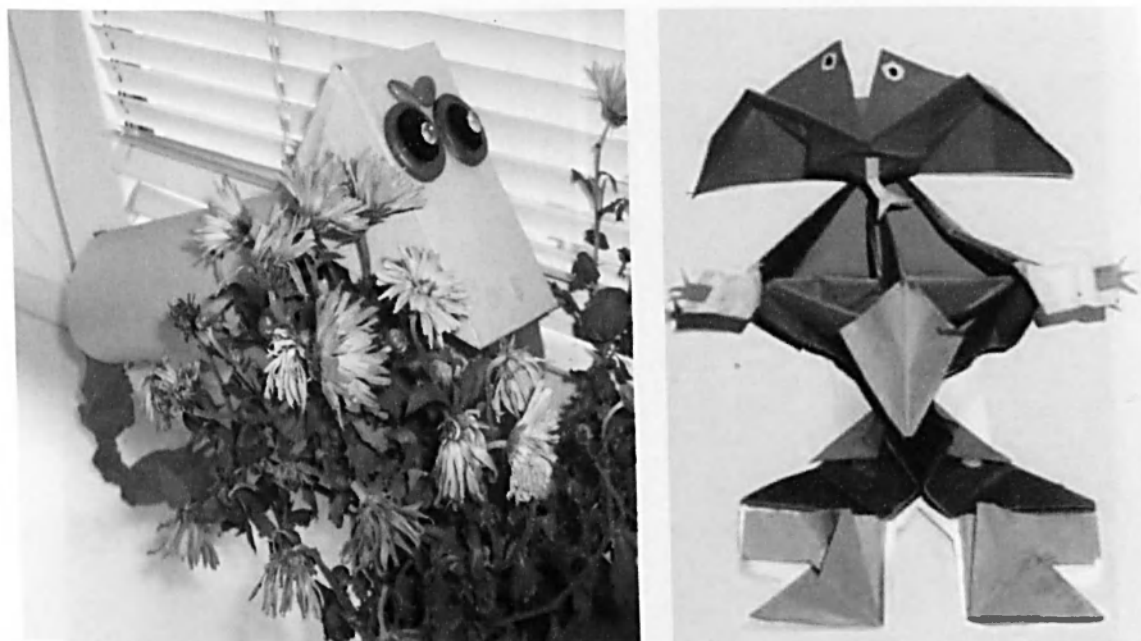
Obr.9: Výtvarná práce – Co mohou ruce sdělovat?

### II. Týmová práce 3-5 žáků

<b>TEMA</b>	Lidé
<b>VÝTV. ŘADA</b>	Komunikace
<b>NAMET</b>	Co mohou ruce sdělovat?
<b>VÝCHODISKA</b>	Co vyjadřujeme gesty? Ruka jako část lidského těla, se kterou lze výrazně neverbálně komunikovat, vyjadřovat nálady, stavy. Známa gesta: salutování, typy pozdravů, počítání, úloha palce, pěsti, otevřené ruky aj. Znaková řeč.
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Jak vyjádřit gesty určitou emoci? Zkusme postavení rukou v interakci, animujme různé vzájemné sdělení, stavy, nálady. Využijme meotar. Nebo pozorujme vržené stíny rukou za pomoci baterky. Zviditelníme gesta obrazem - koláží z vystřižených rukou. Jaké zvolíme symbolické barvy k určité náladě, jakými dalšími tvary a barvami dotvoříme prostředí?
<b>TECHNIKA</b>	Koláž
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. roč., učila Jana Heroutová, Masarykova ZŠ, Praha 9 – Klánovice,
<b>REFLEXE</b>	Žáci pracovali v čtyřčlenném týmu (2 chlapci, 2 dívky). Vybrali si emoci (zde radost), vyjádřili ji koláží vystřižených rukou v konkrétním gestu ruky a symbolickou živou barevností. Chlapci – použili noviny a gesto „jsme jedničky“ (levý horní roh). Dívky - propletené prsty ve znamení „společné radosti“ (pravý dolní roh). Na dotvoření prostředí pracovali všichni společně se snahou vystižení emoce pestrými pastelovými barvami. Tím celek ve formátu poněkud ztratil na účinnosti obrazové kompozice, je roztříštěný, i když se ho autoři pokusili propojit symbolickými barevně veselými útvary.
<b>ZISKY, PRESAHY</b>	Přírodověda (lidské tělo), Průřezová témata (Osobnostní a sociální výchova). Porozumění sobě a druhým; podpora utváření dobrých vztahů ve třídě; rozvíjení schopnosti spolupracovat v týmu pro řešení složitých situací; podpora kreativity v mezilidských vztazích – pružnosti nápadů, citlivosti, schopnosti vidět věci jinak.

Tab.9. Týmová práce pro 3-5 žáků – Co mohou ruce sdělovat?

## 10. Draci



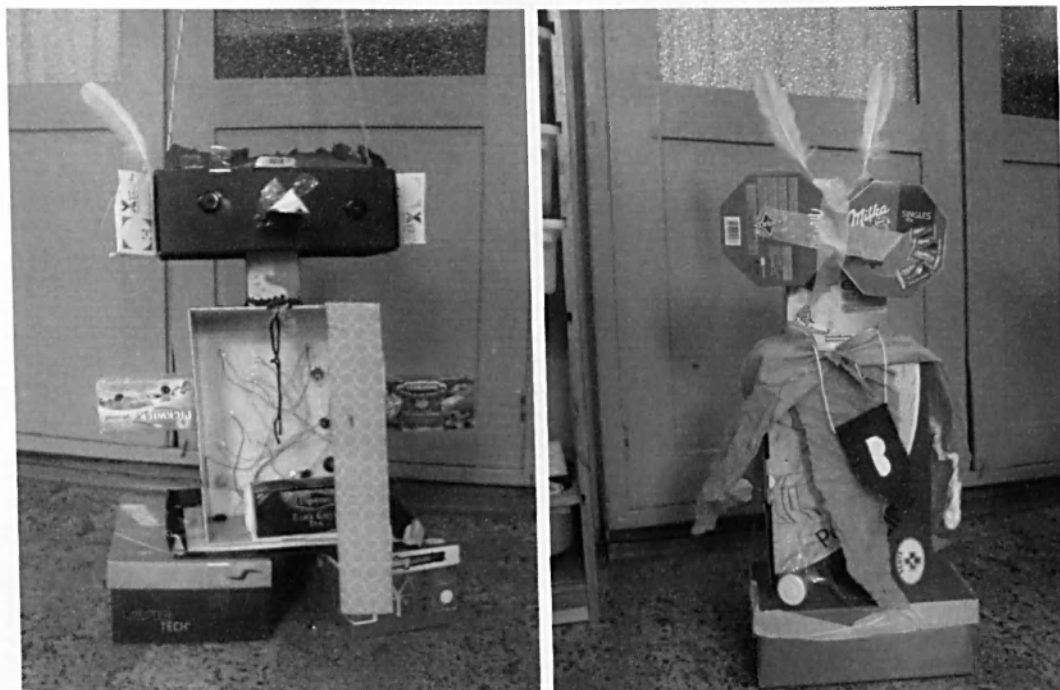
Obr.10: Výtvarná práce – Draci

### II. Týmová práce 3-5 žáků

<b>TEMA</b>	Pohádkové bytosti
<b>VÝTV. RADA</b>	Drak
<b>NÁMET</b>	Příběhy dračích císařů
<b>VYCHODISKA</b>	Literatura – probírané téma báje a mýty, Jaký význam měli draci ve staré Číně? 1. Práce s kartonem. 2. Využití geometrických tvarů origami
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	1. Tříčlenný tým žáků měl vytvořit čínského draka spojením různých prostorových těles. 2. V druhém případě šlo o poněkud netypické spojování origami – barevných loděk a parníků a jejich částí, které ve své konstrukci obsahují modifikace trojúhelníků a čtverců.
<b>TECHNIKA</b>	Objektová tvorba, prostorové konstruování z papíru.
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. roč, učila J. Heroutová, Masarykova ZŠ, Praha 9–Klánovice, 4. - 5. roč., učila Mgr. Karla Cikánová, ZŠ Londýnská, Praha 2
<b>REFLEXE</b>	Výsledky výtvarné tvorby byly velmi nápadité. Některé týmy samy pro prezentaci zdramatizovaly příběh a draky použily jako loutky. Sestavování částí origami bylo různorodé, vzniklo více tvarových variací. Objekt mohl být sestaven jako koláž v ploše, ale i prostorově nasunutím tvarů na špejle či drát.
<b>ZISKY, PRESAHY</b>	Český jazyk a literatura (mýty staré Číny), matematika (pláště těles); komunikace, podpora schopnosti kooperace se spolužáky, uplatnění fantazijních představ na podkladě příběhu.

Tab.10: Týmová práce 3-5 žáků – Draci

## 11. Roboti



Obr.11: Výtvarná práce – Roboti

### II. Týmová práce 3-5 žáků

<b>IEMA</b>	Vesmír
<b>VYTV. RADA</b>	Cestujeme vesmírem
<b>NAMET</b>	Roboti
<b>VYCHODISKA</b>	Přírodověda a probírané téma Vesmír. Co znamená technický pokrok pro lidstvo? Co je to „robot“? Čapkovy drama RUR. Proč lidé vytvářejí roboty? Víte, kdo „chodí“ po Marsu? Ukázky reprodukcí z encyklopedií. Fantaskní filmová tvorba
<b>VYTV. PROBLÉM</b>	Uvážit, jak v týmu zkonstruovat robota z nabízeného materiálu. Popsat ho podle zadaných kategorií (jméno, stáří, místo nálezu, funkce)
<b>TECHNIKA</b>	Prostorové konstruování z papírových krabic.
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. roč., učila Jana Heroutová, Masarykova ZŠ, Praha 9-Klánovice
<b>REFLEXE</b>	Žáci pracovali v pětičlenných skupinách. Ti, kteří se ve skupině nechtěli zapojit do výtvarné tvorby přímo, psali údaje o vznikajícím robotovi, tím byl dán prostor i pro individuální literární tvorbu. Na závěr si v každé skupině zvolili mluvčího, který robota představil ostatním.
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Environmentální výchova, literatura a film - sci-fi, přírodověda. Uplatňování subjektivity ve smyslu vyjádření představ a manipulace s objekty. Ověřování komunikačních účinků v kolektivu spolužáků – schopnost vyjádřit a prosadit svůj názor nebo přistoupit na kompromis.

Tab.11: Týmová práce 3-5 žáků – Roboti



## 12. Klubka



Obr.12: Výtvarná práce – Klubka

### III. Akce

<b>TEMA</b>	Lidé
<b>VYTV. RADA</b>	Komunikace
<b>NÁMET</b>	Klubka – komunikační a smyslové hry s klubičky
<b>VYCHODISKA</b>	V Japonsku bývalo zvykem, že starší bratr dával mladšímu bratříčkovi každý rok míček k narozeninám. Jaký byl uplynulý rok, tak barevný a různě uspořádaný býval míček. (Informace z výstavy hraček v Náprstkově muzeu)
<b>VYTV. PROBLÉMY</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zkusme navinout různě barevnými přízemi svůj míček tak, abychom ho poznali v hromádce ostatních podle tvaru, velikosti, měkkosti, způsobu navinutí třeba i poslepu.</li> <li>- Mysleme i na to, že bychom mohli spolužákům dekorem, tvarem a barevností svého míčku sdělit, jak se cítíme, jaký byl náš poslední rok (veselý, plný starostí, byli jsme nemocní, prázdniny byly báječné..). Podávejme si v kruhu části přízí jako zviditelněné vzkazy, rozhovory a navíjejme je na svůj míček jako do „své paměti“. Co může sdělovat různá barva a její délka? Zkusme proměnné instalace: pomocí rukou a klubek vytvořme a snímkem zaznamenejme různé situace. Na snímku: Jsme každý jiný, ale spolu.</li> </ul>
<b>TECHNIKA</b>	Společná akce, instalace
<b>AUTORSTVÍ</b>	4.-5.roč., učila Mgr. K. Cikánová, ZŠ Londýnská, Praha 2
<b>REFLEXE</b>	Podmínkou byl dar od rodičů – 2 velké pytle různých barevných přízí. Různě barevně navinutá klubka byla rovněž spontánně využívána k hrám s vymyšlením pravidel (koulená, házená aj.) k proměnným instalacím (Stabil – míčky navléknuté na dráty, Klobouk z míčků, který symbolizoval „myšlenky“, Pohyblivý mobil ze závěsů z míčků.)
<b>ZISKY, PRESAHY</b>	Vlastnosti textilní příze a její možnosti pro výtvarné činnosti. Tvořivé, často spontánní vymyšlení variant her, dramatizací, drobných instalací. Osobnostní a sociální výchova – komunikace. Prohlubování empatie. Zájem o tvorbu spolužáků, kladení otázek k použité individuální symbolice.

Tab.12: Akce – Klubka

### 13. Módní přehlídka



Obr.13: Výtvarná práce – Módní přehlídka

#### III. Akce

<b>TÉMA</b>	Lidé
<b>VYTV. RADA</b>	Móda
<b>NAMET</b>	Modely z odpadových materiálů
<b>VÝCHODISKA</b>	Environmentální výchova. Zacházení s odpady. Využití odpadového materiálu výtvarníky: Cézar Baldacini, K. Nepraš, A. Veselý, J. David, F. Skála aj. Módní trendy, scénografie, fantaskní návrhy kostýmů pro karnevaly.
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Pokusme se shromáždit co nejvíce obalů, fólií a sáčků z plastů, roztrdit je. Zkusme navrhnout nejdříve skicou vlastní model, který by vyjadřoval individualitu autora. Zjistíme možnosti tvarování materiálu, jeho vlastnosti při spojování, vazby, barevné kombinace, využití reklamního potisku. Úkolem je navrhnout barevné řešení celku modelu a detailu, eventuelně doplňků – kabelky, klobouku pláště.
<b>TECHNIKA</b>	Objektová tvorba, módní tvorba, body- art.
<b>AUTORSTVÍ</b>	Celoškolní projekt. Učila v rámci ped. praxe a dokumentace k Dip. práci Štěpánka Nikodýmova, ZŠ Na Chodovci, Praha 4, 2.roč., u fak. učitelky M. Novotné
<b>REFLEXE</b>	Žáci podobnou akci ještě nezažili. Módní přehlídka byla v tělocvičně dvakrát opakovaná i pro rodiče. Měla svůj pevný scénář i s hudbou a komentáři moderátora, který vysvětloval jednotlivé kreace. Posluchačka se rovněž zúčastnila módní přehlídky svým modelem. Existuje video a širší dokumentace. Materiály využity v metodice.
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Environmentální výchova. Podněcování aktivity, tvořivosti, tolerance při uspořádání celoškolní akce. Schopnost nejen tvorby, ale i její prezentace na módní přehlídce. Účast na sestavování scénáře popisy vlastních modelů. Rozvoj kritického myšlení při výběru modelů na přehlídku. Zapojení rodičů. Do kontejnerů bylo odevzdáno po akci velké množství plastu.

Tab.13: Akce – Módní přehlídka

## 14. Zimní hry a sporty



Obr.14: Výtvarná práce – Zimní hry a sporty

### III. Akce

<b>TEMA</b>	Roční období
<b>VYTV. ŘADA</b>	Zima
<b>NAMET</b>	Zimní hry a sporty
<b>VÝCHODISKA</b>	Jaké známe zimní hry, sportovní ale i jiné aktivity, když napadne sníh, zamrzne rybník? Jak se proměňuje postava, ruce a nohy při koulování, bruslení, lyžování, sáňkování, krasobruslení a pádech do sněhu?
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Vytvořme tzv. živý obraz. Půjde o skupinku dětí, která předvede, jak se kouluje nebo staví sněhuláka, hraje hokej nebo krasobruslí. Uvědomme si anatomii lidského těla při různém pohybu. Ostatní se pokusí skupinku dobře pozorovat a nakreslit – půjde o studijní kresby, tzv. rychlé pohybovky.
<b>TECHNIKA</b>	Akce pětičlenného týmu žáků, následná kresba
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. roč., učila Jana Heroutová, Masarykova ZŠ – Praha 9, Klánovice
<b>REFLEXE</b>	Pětičlenný tým žáků se původně rozmýšlel nad společnou akcí (všichni se koulujeme). Po chvilkovém domlouvání dívky přistoupily na lední hokej, což prosazovali chlapci. Dominantní dívka si zvolila důležitou funkci rozhodčího. Následující kresba akce skupiny dětí pak obsahovala tuto situaci (viz obr 13 vpravo). Žáci spolu komunikovali živě, ale nehádali se. Velmi dobře spolupracovali. Práce byla vytvořena v centrech aktivit – ateliéru.
<b>ZISKY, PRESAHY</b>	Přírodověda (lidské tělo – stavba, pohyb). Osobnostní a sociální výchova: schopnost kooperace – schopnost řešit konflikty, podřídit se, vést a organizovat práci skupiny, empatie, schopnosti aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování. Pozorování, poměřování, korigování kresby s modelem.

Tab.14: Akce – Zimní hry a sporty

## 15. Život rostlin - rašení



Obr.15: Výtvarná práce – Život rostlin - rašení

### III. Akce

<b>TÉMA</b>	Rostliny
<b>VÝTV. ŘADA</b>	Život rostlin
<b>NAMET</b>	Rašení
<b>VÝCHODISKA</b>	Cím je jaro v našem mírném podnebném pásmu pozoruhodné. (Zákonitosti obnovy života po zimě, příklady z rostlinné říše). Jarní svátky, rituály a rostliny. Téma jara – klíčení ve výtvarném umění: Eva Kmentová, Jiří John
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	1. Nakreslete ve zvětšení několik fází klíčení rostliny (fazole, hrách, pšenice...) 2. Na horizontálně položené čtvrtce skrze otvory animuje záhadné „rašení“ (tužky, štětce, vlastních prstů, slova napsaného na pruhu papíru...) 3. Při společné akci pomocí perforovaného kartonu na několika snímcích vytvoříme situaci postupného klíčení našich prstů jako osení na poli. (Inspirováno sochařským dílem Evy Kmentové.)
<b>TECHNIKA</b>	1) Kresba 2) Animace 3) Akce - body-art
<b>AUTORSTVÍ</b>	5 6. ročník, učila Mgr. Marie Novotná, Na Chodovci – Praha 4,
<b>REFLEXE</b>	Záci této fakultní školy jsou výtvarně aktivní, pracují nápaditě. Mají výtvarné zázemí v malém ateliéru, kde mohou práce či akci dokončit. Pracují i na chodbách. Podíleli se na několika dokumentacích k diplomovým pracím studentů PedF a k metodikám. Krize dětského výtvarného projevu bývá úspěšně řešena právě týmovými pracemi, výtvarnou akcí a instalacemi.
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Environmentální výchova – základní informace o výživě a růstu rostlin. Osobnostní a sociální výchova: sociální vývoj – poznávání spolužáků a odlišností v jednání.

Tab.15: Akce – Život rostlin - rašení

## 16. Prales – zápas rostlin o místo k životu



Obr.16: Výtvarná práce – Život rostlin – Prales – zápas rostlin o místo k životu

### III. Akce celé třídy – týmová malba dvou řad žáků proti sobě na velký pruh papíru

<b>TEMA</b>	Rostliny
<b>VÝTV. ŘADA</b>	Život rostlin
<b>NÁMĚT</b>	Prales - zápas rostlin o místo k životu.
<b>VYCHODISKA</b>	Jak rostliny bojují o přežití? Význam pralesů. Rostlinná patra. Cesta za světlem. Epifyty - orchideje, popínavé rostliny – liany Ochrana druhů, biotopy. Výtvarné umění a téma prales: H. Rousseau, J. Placht.
<b>VYTV. PROBLÉM</b>	Jak proti sobě namalovat různé druhy drobných i velkých fantaskních rostlin, které kvetou, dozrávají jejich plody, šplhají po sobě, vyhýbají se sobě, postupně zaplňují celý prostor velkého formátu.
<b>TECHNIKA</b>	Kresba různými typy štětců.
<b>AUTORSIVÍ</b>	6. ročník, učila K.Cikánová, ZŠ Londýnská. Praha 2
<b>REFLEXE</b>	Některý autor maloval „agresivní panovačnou“ rostlinu, ale byl „atakován“ malbou drobnějších rostlin – epifytů, či popínavých rostlin, které se na jeho velké rostlině zabydlely. Situace „ohrožení“ brali žáci s humorem. Pracovali na chodbě na cca 8 metrech širokého pruhu papíru (nahore jsou 4 snímky, tzn. části pruhu. Ty jsou v ukázce složeny do bloku). Práce v celé délce byla instalovaná svisle v mezischodištním prostoru. Další týmy žáků pracovaly v dalších hodinách na malbách pralesních zvířat. Podmínkou je kvalitní materiál, role papíru, možnost pracovat na chodbě.
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Environmentální výchova – základní informace o významu pralesů, ale i rostlin v mírném pásu. Informace o vstavačovitých – lokality u nás. Zisky při společné malbě k posunutí krize dětského výtvarného projevu. Vědomí sounáležitosti při kvalitní výtvarné prezentaci celé třídy. (Další třídy se dožadovaly obdobné akce.) Rodiče po těchto úspěšných prezentacích ochotněji sponzorovali výtvarnou výchovu výtvarnými materiály. (Navazuje na list 15, proto zde zařazen.)

Tab.16: Akce – Život rostlin – Prales – Zápas rostlin o místo k životu

### 17. Masky divoce žijících zvířat



Obr.17: Výtvarná práce – Masky divoce žijících zvířat

#### III. Akce - Jednotlivci se podíleli tvorbou své masky na společné akci

<b>TEMA</b>	Zvířata
<b>VYTV. ŘADA</b>	Komunikace zvířat
<b>NAMET</b>	Masky divoce žijících zvířat
<b>VÝCHODISKA</b>	Jak vypadají indiv. rysy „tváří“ zvířat? Prohlídka atlasů a kvalitních snímků. Jaké mají zvířata charakter – povahy, které jim přisoudil člověk v bajkách? Rozhovory z bajek. Jakou bajku – rozhovor byste vymysleli a sehráli? Koho byste chtěli představovat?
<b>VYTV. PROBLÉMY</b>	Jak komponovat části tváří na velký formát skicou, následně malbou. Akcenty a kresbu detailů raději dotvořit po zaschnutí. Následně napsat kratičký rozhovor či příběh.
<b>AUTORSTVÍ</b>	13 žáků, 8let, 1. odd. ZUŠ Klapkova P9, ped. praxe A. Součková
<b>REFLEXE</b>	Nejmladší žáci ZUŠ byli výtvarně schopní, pracovali s vážností a důkladně. Přesto některé masky nepřipomínaly na první pohled konkrétní zvíře. Bylo vyvozeno, proč. Práce v ZUŠ obsahovala 3 lekce. Žáci stihli sehrát krátké scénky. Za maskou se nestyděli napodobovat hlasy zvířat. Připojili se učitelé a 2 rodiče. Problém měli dva „lvi“, jejichž masky si chlapci vytvořili, větší maska představovala „krále zvířat“. Zpívali pak společně písničku Z. Svěráka: „Kočky, kočky, jak si vlastně povídáte...jakou máte řeč? Dokončili následně instalaci masek na panel.
<b>ZISKY - PŘESAHY</b>	Vv, Hv, přírodopis, literární, dramatická a pohybová výchova - komunikace, empatie do určitého charakteru, prožívání scénky.

Tab.17: Akce – Masky divoce žijících zvířat



## 18. Dům s byty



Obr.18: Výtvarná práce – Dům s byty

### IV. Instalace

<b>TEMA</b>	Architektura
<b>VÝTV. ŘADA</b>	Domy
<b>NAMET</b>	Dům s byty různých lidí
<b>VÝCHODISKA</b>	Rozdíly, výhody a nevýhody v bydlení na sídlišti, na okraji města ve vile, ve středu města, na vesnici. Jací jsou obyvatelé domu a sousedé, jací by měli být? Kde bydlíte vy? Individuální zájmy, projevy tolerance a netolerance, charaktery lidí.
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Vytvořte z krabic pokojíky různých lidí, v nichž se jejich nálada, charakter či schopnosti proměňují do symbolické barevnosti či tvarů ve fantaskním interiéru, který může připomínat divadelní scénu. Sestavte pak fantaskní dům, dopište texty.
<b>TECHNIKA</b>	Prostorová tvorba: „scény“ do krabice. Závěrečná instalace krabic do celku.
<b>AUTORSTVÍ</b>	10 – 12 let, učila Miroslava Kafková, ZUŠ Slezská, P2
<b>REFLEXE</b>	Na práci se podíleli jednotlivci, ale i dvojice. Na snímku z prezentace praxe jde o pokojíky lidí: shora Vzteklik v černé náladě, Pohodář pod baldachýny, Strašpytel svázaný obavami, Zmatkař před maturitou, Snílek se sny v barevných bublinách. Vznikly i vyšší domy s texty o nájemnících bytů. Výtvarnou inspirací bylo PQ – světová přehlídka scénografie v Praze, kde školní děti měly přímo na výstavě možnost obdobně samostatně tvořit návrhy scény do krabic od bot.
<b>ZISKY, PRESAHY</b>	Volní a citová výchova: Z besedy vyplynuly názory na ideální stav charakterů a vlastností obyvatel domu: měli by to být příjemní lidé, zajímaví svými zájmy a koníčky, kterými dokážou obohatit i spolubydlící v domě. Jsou moudří. Mnoho vědí a umějí, poradí, dokážou pomoci a zlepšit situaci v domě. Je s nimi legrace, avšak ctí soukromí druhých. Týmová práce posílila komunikaci, kritické myšlení, empatii. Posílila schopnost diskutovat na úrovni. Asertivitu, toleranci k názoru druhého, smysl pro humor, fantazii, symbolické vyjadřování. Násobila estetické zážitky z tvorby ostatních.

Tab.18: Instalace – Dům s byty

## 19. Výzkumníci na Měsíci



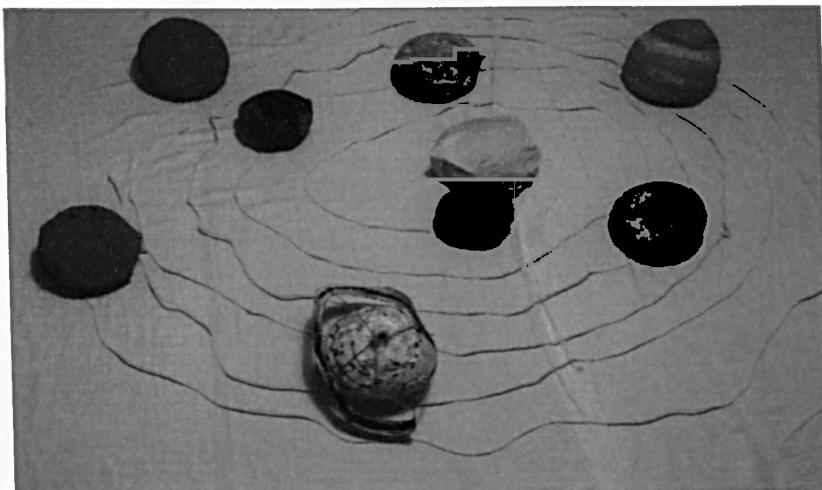
Obr.19: Výtvarná práce – Výzkumníci na Měsíci

### IV. Instalace

<b>TEMA</b>	Vesmír
<b>VYTV. RADA</b>	Cestujeme vesmírem
<b>NÁMET</b>	Astronauti - výzkumníci na Měsíci
<b>VÝCHODISKA</b>	Podmínky života na Zemi. Proč zatím nelze žít na Měsíci? Jak vypadá jeho povrch? Kolikrát člověk Měsíc navštívil? Co víme o programu Apollo? Ukázky z publikace Vesmír. Literatura a film – sci-fi J. Verne, A.C.Clarke, St. Lem aj.
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Představme si, že na Měsíci pracují týmy lidí. Vytvoříme návrh prostorové scény jako pro divadlo nebo film se situacemi toho, co tam výzkumníci dělají. Využijeme textilní vyvazovanou batiku několika děvčat, ta zajistí iluzi kruhových kráterů měsíčního povrchu. Každý žák má nakreslit, vystříhnout a umístit na měsíční terén svého astronauta – výzkumníka. Figura ve skafandru by měla být v nějakém akčním postavení, splňovat svou úlohu v prostoru kolem robota či rakety.
<b>TECHNIKA</b>	Prostorová tvorba, sestavení scény.
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. roč. učila Jana Heroutová, Masarykova ZŠ, Praha 9 – Klánovice,
<b>REFLEXE</b>	Situace s výzkumníky na Měsíci byla v konečné verzi sestavena jako scénická dekorace pro film s menšími postavami v dálce. Vedoucí postavení při umísťování astronautů zaujal chlapec, který je spolužáky respektovaný, přihlížel i k jejich názoru.
<b>ZISKY, PRESAHY</b>	Přírodověda - poznatky o letech do vesmíru, úcta k lidskému vědeckému a technickému bádání, k lidské odvaze. Rozvíjení schopnosti spolupráce, empatie, tolerance a komunikace; utváření a zdůvodňování osobního postoje v komunikaci. Podpora přátelských vztahů.

Tab.19: Instalace – Výzkumníci na Měsíci

## 20. Planety



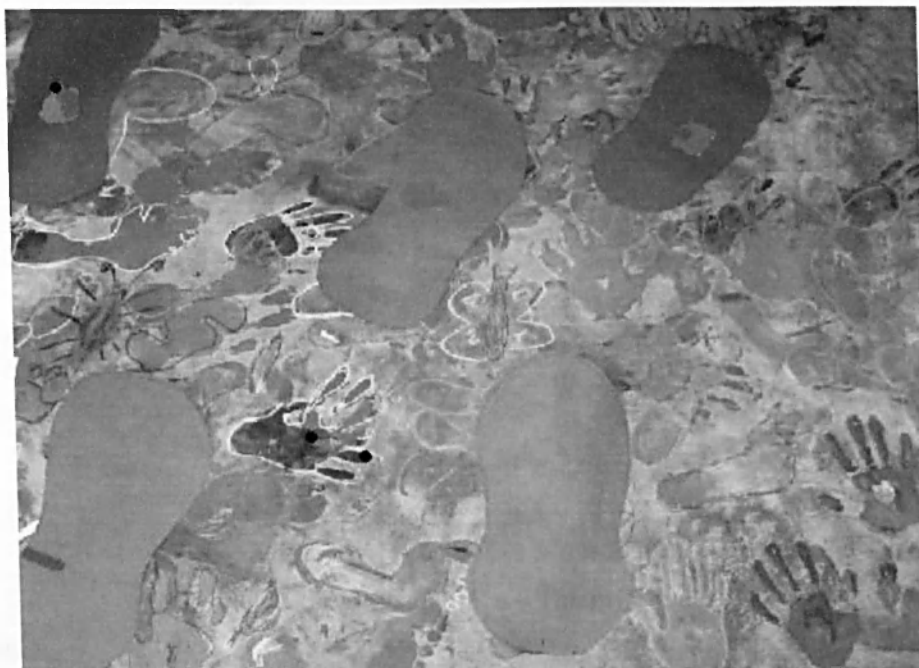
Obr.20: Výtvarná práce – Planety

### IV. Instalace

<b>TÉMA</b>	Vesmír
<b>VYTV. RADA</b>	Cestujeme vesmírem
<b>NAMET</b>	Jak tancují planety kolem Slunce?
<b>VÝCHODISKA</b>	Jak vypadá naše sluneční soustava? Jak se planety od sebe liší (velikost, barva, složení)? Ukázky z encyklopedie, internetové stránky <a href="http://www.astro.cz/apod">www.astro.cz/apod</a>
<b>VYTV. PROBLÉM</b>	Půjde o to, zapamatovat si pořadí planet v drahách kolem Slunce a jejich přibližnou barevnou charakteristiku. Instalaci znázorníme jejich veselý tanec v rozvlákněných kruzích kolem Slunce. O jejich vzájemných poměrech velikostí nemůžeme při tvorbě uvažovat. Proč asi? Před instalací vymyslíme několik her s planetkami – míčky.
<b>TECHNIKA</b>	Modelování z papíru, kolorování. Instalace
<b>AUTORSTVÍ</b>	Směšené ročníky CA, učila Jana Heroutová, Masarykova ZŠ, Praha 9 – Klánovice,
<b>REFLEXE</b>	Tato práce vznikla v centrech aktivit (CA). Instalace posloužila k zapamatování pořadí planet volnými hrami, instalací. Při srovnání s kvalitními snímky z vesmíru byly některé planety dětí rozeznatelné. Děti si mohly vymýšlet nejrůznější hry s pravidly v rámci ekliptik (hody na cíl - Slunce, kuličky do důlku, vesmírná košíková atd.)
<b>ZISKY, PŘESAHY</b>	Přírodověda - Vesmír, pohyby planet. Podněty k vyhledávání v populárně vědecké literatuře – encyklopedie, <a href="http://www">www</a> stránky. Uplatňování subjektivity ve smyslu vyjádření osobních zkušeností při manipulaci s objekty. Schopnost komunikace – uvědomování si možných dopadů svých verbálních i neverbálních projevů, schopnost empatie a spolupráce se spolužáky.

Tab.20: Instalace – Planety

## 21. Stopy



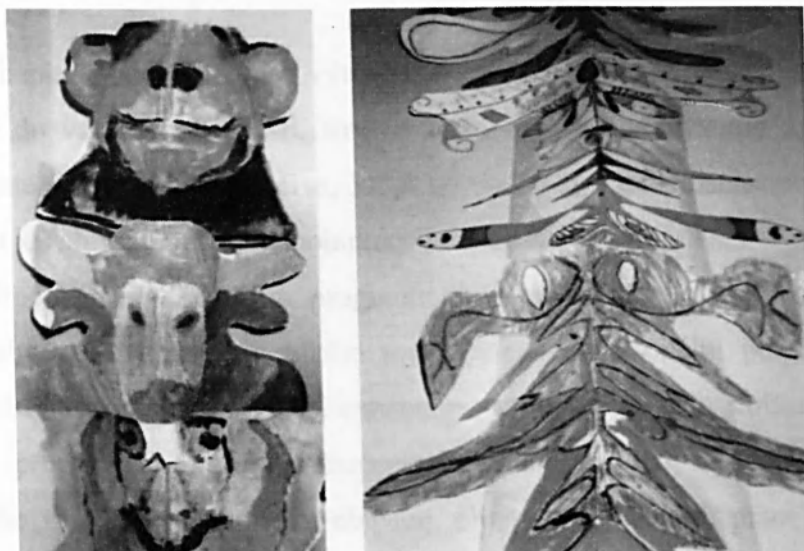
Obr.21: Výtvarná práce – Stopy

### IV. Instalace

<b>TEMA</b>	Lidé a zvířata
<b>VÝTV. RADA</b>	Stopy
<b>NÁMET</b>	Stopy opicích lidí v pralese
<b>VÝCHODISKA</b>	Informace o pátrání po dosud neobjevených kmenech v pralese. Literatura sci-fi – Tarzan, R. Kipling Kniha džunglí, film Jurský park, informace o záhadném Yettim
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	Ve společné malbě – tisku našich stop na velký formát papíru vytvoříme obraz ze stop „opicích lidí“, které budou svědectvím toho, co se v pralese dělo.
<b>TECHNIKA</b>	Velkoplošná malba. Konečná úprava formátu koláží z velkých stop
<b>AUTORSTVÍ</b>	6. roč., učila Štěpánka Nikodýmová v rámci ped. praxe, ZŠ Na Chodovci, Praha 4
<b>REFLEXE</b>	Název námětu stopy „opicích lidí“ byl zvolen také z důvodů výtvarné tvorby, aby děti mohly použít i otisky – stopy rukou, ne jen nohou. Děti této školy jsou na týmové práce zvyklé, na dokončení práce mají i zázemí v malém ateliéru. Nápad na příběh přechodu ničivých stop nikoli Yettiho, ale „civilizovaného“ obutého muže přes území kmene opicích lidí vznikl až v průběhu práce. Při práci se o zásazích civilizace do prostředí pralesa hovořilo. Teprve koláží dostala práce další významový posun.
<b>ZISKY, PRESAHY</b>	Přírodopis, vývoj člověka. Environmentální výchova. Problém pralesů a domorodých kmenů, problém zásahů civilizace. Podnět k četbě uvedené literatury. Spolupráce při velkoplošné malbě, rozdělení úloh, zachování pořádku při náročnější práci s otisky rukou i nohou.

Tab.21: Instalace – Stopy

## 22. Totemy a masky



Obr.22: Výtvarná práce – Totemy a masky

### IV. Instalace

<b>TEMA</b>	Lidé
<b>VYTV. RADA</b>	Já mezi lidmi
<b>NAMET</b>	1) Masky 2) Totemy
<b>VÝCHODISKA</b>	Najdeme v bájích a pohádkách bytosti napůl lidské, napůl zvířecí? (Egypt, řecké báje, indiští bohové, indiánské pohádky aj.) Totemy v historii etnik. Ukázky.
<b>VÝTV. PROBLÉM</b>	1) Zkuste přetiskem sytých barev podle osy vytvořit masku – tvář zvířete. Vymyslete pak společnou instalaci masek. 2) Vytvořte si osobní totem - vlastního ochránce. Napište své křestní jméno svisle na polovinu velkého formátu a zrcadlově ho dokreslete souměrně podle osy. Kolorujte vzniklý osově souměrný „totem“. Vymyslete pak společnou instalaci totemů.
<b>TECHNIKA</b>	1) Malba- monotyp 2) Kresba silnými fixy
<b>AUTORSTVÍ</b>	5. a 6. ročník, učila Mgr. Karla Cikánová, ZŠ Londýnská, Praha 2
<b>REFLEXE</b>	1 a 2 práce vznikala téměř souběžně ve dvou třídách. 1) V oboustranných maskách – monotypech nasazených na hlavy se jako živé exponáty procházeli žáci po škole, pak je instalovali - sestavili nad sebe do sloupu v podobě totemu do vybraného interiéru ve škole. 2) Vysoký totem z křestních jmen instalovali žáci do své třídy. Byl to jejich „společný ochránce – děda nápověda“ v situacích ve škole. Obě práce byly v horizontech dětského zájmu, budily pozornost
<b>ZISKY, PRESAHY</b>	Přírodověda, dějepis, literatura (báje, pověsti, pohádky); rozvíjení smyslové citlivosti a uspořádávání objektů do celku . Rozvoj komunikace a kooperace při instalaci jednotlivých prvků do společného díla – velkého totemu. Ten posiloval i pocit sounáležitosti s kolektivem třídy.

Tab.22: Instalace – Totemy a masky

## 8. VZTAH VV A KOOPERATIVNÍ VÝUKY V RVP

Tato kapitola popisuje pojetí výtvarné výchovy v dnešním vzdělávacím systému, její zařazení do vzdělávací oblasti, stručně uvádí očekávané výstupy 1. a 2. období prvního stupně ZŠ a zaměření učiva, které by se mělo v této disciplíně naplňovat. I v této oblasti je zahrnuta podpora spolupráce jako obsah učiva.

V Rámcovém vzdělávacím programu je výtvarná výchova zahrnuta v oblasti Umění a kultura. Ta umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Kultura je pojímána ve smyslu procesu a výsledku duchovní činnosti i jako neoddělitelná součást každodenního života dítěte (kultura chování, oblékání, cestování, práce). Umění jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě, které sdělujeme a formulujeme uměleckými prostředky.

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity s ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity, prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace. Konkrétní vzdělávací obsah oboru Výtvarná výchova uvádím v příloze 1.

Co se týče podpory spolupráce ve vymezení učiva předmětu výtvarná výchova, je přímo zastoupeno v oblasti „Ověřování komunikačních účinků.“ Jde o podporu komunikace se spolužáky, rodinnými příslušníky, v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje v souvislosti s vysvětlováním výsledků výtvarné tvorby. Jde ovšem i o proces tvorby, kdy dítě pracuje ve dvojici, v týmu 3-5 spolužáků nebo se podílí na společné instalaci, kde je opět nutné sdílet zkušenosti, prosadit si svůj názor, přistoupit na kompromis, podílet se na společném tvoření., což je očekávaným výstupem druhého období vzdělávacího obsahu Výtvarná výchova.



## Přesahy VV do dalších vzdělávacích oblastí

V dnešním pojetí vzdělávání je kladen důraz na co nejúžší propojení vzdělávacích oblastí jednotlivých předmětů. Ne jinak je tomu ve výtvarné výchově, která svými východisky, náměty, konkrétními činnostmi přesahuje do přírodovědy, vlastivědy, matematiky nebo také dramatické výchovy. Další oblast, kterou naplňuje je osobnostní rozvoj žáka, který je v RVP zahrnutý v oblasti Průřezových témat. Průřezová témata se zaměřují na rozvoj osobnosti žáka, reflektují jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Nejde ovšem čistě o individuální přístupy, ale i o rozvoj sociálních dovedností v kolektivu spolužáků a podporou spolupráce s přesahem do budoucího života – způsobu jednání s druhými lidmi, vyrovnání se se zátěžovými situacemi, porozumění druhým lidem.

V průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova je přímo poukázáno na přínos této oblasti ve smyslu utváření a rozvíjení základní dovednosti pro spolupráci. S tím úzce souvisí další oblast týkající se získání základních sociálních dovedností při řešení složitých situací (např. konfliktů), dále vede k uvědomování si hodnoty spolupráce.

Ve mnou vybraných činnostech pro týmové práce ve výtvarné výchově se zaměřuji rovněž na rozvoj této oblasti. Konkrétní vybrané náměty, zvolený postup a početnost skupiny žáků podporuje schopnost kooperace, komunikace, prosazení vlastního názoru nebo naopak přijetí a přistoupení ke kompromisu nebo přijetí zcela jiného názoru, schopnost prezentovat vlastní práci a obhájit zvolenou techniku, postup, kompozici (a další výtvarné aspekty), ale i schopnost kritického zhodnocení vlastního podílení se na společné činnosti, to vše lze sledovat a zároveň podporovat při týmové práci žáků ve výtvarné výchově. Konkrétní hodnocení oblastí je popsáno v kapitole 9.3 a také samostatně v každém listu v tabulce viz „Zisky a přesahy“.

## 9. AKČNÍ VÝZKUM VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

### 9.1 Metoda akčního výzkumu

Kapitolu definující akční výzkumu zařazuji do empiricko-didaktické části diplomové práce záměrně pro srozumitelné vymezení této pedagogické výzkumné metody před samotným rozbohem mého vlastního výzkumu - prostředí, podmínek výuky a dalších okolností, za kterých probíhala výtvarná výchova s důrazem na podporu spolupráce žáků prostřednictvím různých typů týmové práce. Pro následující odstavce této kapitoly posloužily jako informační zdroj internetové stránky (WWW: <http://it.pedf.cuni.cz/metodika/index.php?kap=6>, staženo: 2.3.2009)

Učitelé, kteří provádí akční výzkum, shromažďují data během výuky se záměrem zkvalitnit učení a vyučování. Jinými slovy, učitelé, kteří řídí akční výzkum, získávají systematické zkušenosti o tom, co se stalo v jejich třídě či škole s cílem zlepšit současnou praxi, zrovna tak jako sdílet pozorování, činnosti, výsledky a další plány s ostatními pedagogy. Akční výzkum umožňuje učitelům lepší porozumění, popis a vzájemnou diskusi jejich snah o zlepšení kvality vyučování. Tato nová úroveň uvědomování si může vést učitele k předefinování jejich role. Učitelé, účastníci se akčního výzkumu pozorují, kladou si otázky, analyzují, sdílejí názory, vyhodnocují výsledky.

Metoda akčního výzkumu obsahuje pět kroků: plánování, činnost, pozorování, reflexi a nové plánování. V akčním výzkumu jsou základními elementy akce, reflexe a revise.

Cílem akčního výzkumu je rozvoj učitelského kolektivu, zlepšení profesionality, zkvalitnění praxe, zlepšení kvality školy a její neustálé zdokonalování a přispění k teoriím učení a vzdělávání. Akční výzkum je zaměřen na studenty s důrazem na jejich učení a vzdělávání. Podporuje zkvalitnění práce školy. Růst zkušeností učitelů podporuje jejich profesionální růst.

Tyto odstavce stručně charakterizují metodu akčního výzkumu. Uvedla jsem je pro charakteristiku a porozumění této metodě. Následující kapitoly již konkrétně popisují podmínky a reflexi akčního výzkumu, který jsem uskutečnila na základní škole v hodinách výtvarné výchovy a pracovních činností.

## 9.2 Podmínky akčního výzkumu

Do seznamu metodických listů výtvarných námětů jsem zařadila práce, které jsem uskutečnila s dětmi ve všech zastoupených typech týmových prací. Šlo tedy o týmové práce ve dvojici, týmové práce pro 3-5 žáků, výtvarné činnosti s následnou instalací nebo akcí. Při výuce výtvarné výchovy nebo pracovních činností mi asistovala třídní učitelka dětí.

Práce byly uskutečněny na Masarykově základní škole v Praze 9-Klánovicích s žáky pátého ročníku, kde počet žáků ve třídě činil 29. Vymezený počet hodin pro výtvarnou výchovu týdně je 1 a pracovní činnosti taktéž 1. Upravila jsem si výuku výtvarné výchovy a pracovních činností tím způsobem, že se uskutečňovaly dvě hodiny výtvarné výchovy po čtrnácti dnech, totéž platilo pro pracovní činnosti. Tedy dětem se střídala každý týden výtvarná výchova s pracovními činnostmi trvající vždy dvě vyučovací hodiny.

Co se týče prostředí a uspořádání nábytku, školní lavice jsou umístěny po obvodu třídy s kobercem a větším prostorem pro společné činnosti uprostřed viz příloha č. 2. Prostor je velmi vyhovující a odpovídající pro kooperativní učební činnosti. Pohromadě sedí vždy minimálně pět dětí. Zasedací pořádek se mění zpravidla po dvou týdnech, kdy se mění složení skupin v centrech aktivit. Děti jsou rozděleny většinou tak, aby v každé skupině byly různě výkonné, s různým potenciálem vědomostí, různým temperamentem a různými sociálními dovednostmi. Jednou za měsíc až šest týdnů se žáci dělí podle náhody, např. seřazením podle abecedy, následným přidělením čísla popořadě od jedné do šesti – tedy sloučením všech jedniček, dvojek, trojek atd. do nových skupin.

Pokud šlo o materiální zajištění pro výtvarné činnosti, nikdy se nestalo, že by byl nedostatek pomůcek. Žákům bylo sděleno, co si přinesou na další výtvarnou výchovu nebo pracovní činnosti týden předem, pokud šlo o zcela ojedinělou pomůcku, např. deštník, krabice od bot, korálky, knoflíky. Výtvarné materiály a instrumenty jako je kreslicí karton, štětec, nádoba na vodu, tuš, suchý pastel, temperové barvy, si žáci ponechávají ve škole ve skříni určené speciálně pro uchovávání výtvarných pomůcek.

## Centra aktivit a výtvarná výchova

Některé výtvarné práce jsem s dětmi vytvořila v tzv. centrech aktivit. Jedná se o způsob práce, kdy jsou žáci rozděleni do pěti skupin tak, že každá se skládá z pěti až šesti členů. Na práci v centrech jsou vyhrazeny dvě vyučovací hodiny, kdy první hodinu žáci pracují na zadaných úkolech a druhou hodinu prezentují výsledky svého snažení. Centra jsou rozdělena na pět oblastí – český jazyk, literatura a čtení, matematika, pokusy a objevy a ateliér. A právě v ateliéru probíhá vybraná výtvarná činnost na určité téma společné všem centrům.

V centrech aktivit je v první řadě kladen důraz na podporu spolupráce žáků. Děje se tak i prostřednictvím přidělování rolí, kdy každé dítě nese určitou zodpovědnost v průběhu práce. To znamená, že zde funguje „časoměřič“ – hlídající čas na splnění úkolu nebo též na stopování krátkých soutěží, „pořádeček“ – mající zodpovědnost za čistotu a pořádek v centru po vykonané činnosti, „reportér“ – komentující výsledky práce své skupiny při závěrečné prezentaci před spolužáky, „tišitel“ – zajišťující klidný a tichý průběh domlouvání, „nástěnkář“ – což je osoba starající se o výzdobu třídy. Žáci při prezentaci většinou uvádí, co se nového k danému tématu dověděli, přičemž ostatní nejdříve poslouchají a potom mohou vznášet dotazy.

Prezentace má svá pravidla. Reportér nejdříve uvede, jak se celé skupině na zadaném úkolu pracovalo, jestli se vyskytl problém, a někdo se nechtěl zúčastnit popř. proč, jaké bylo celkové pracovní klima a jak je zadaná činnost bavila. V druhé části prezentace je již řeč o konkrétním zadaném úkolu. V případě centra ateliéru viz list číslo 20, měla skupina prozradit, kterou planetu si zvolila. Krátce ji představit (kolikátá je v pořadí vzdálenosti od Slunce, jak dlouhá je doba za kterou se otočí kolem Slunce a kolem své osy). Práce uvedená listem 14 byla vytvořena rovněž v centru ateliér. Žáci měli za úkol vytvořit živý obraz a podle něj potom nakreslit akci postav při společné činnosti – zde při zimních sportech nebo jiných aktivitách. Jeden z náročných úkolů zde byl domluvit se a shodnout se na jedné akci, kterou předvede celá skupina. Další krok – způsob provedení obrazu již takový problém nepředstavoval. Žáci si snadno našli rekvizity a respektovali jeden druhého v cílovém rozestavení tak, aby každý měl konkrétní funkci v živém obraze.

### 9.3 Reflexe z pohledu učitele výtvarné výchovy

Přestože uvádím hodnocení výtvarných činností na každém listu, reflektuji také v této kapitole zisky a přesahy výtvarných námětů zařazených v souboru metodických listů s ohledem na spolupráci žáků ve výuce. Jde o jakési hodnocení činností z pohledu učitele výtvarné výchovy. Nehodnotím zde pouze své vlastní práce, ale i ostatní listy v souvislosti s oblastmi, které jsou jimi rozvíjeny. Oblasti rozvíjené vlivem týmové práce jsou vymezeny v Průřezových tématech v RVP ZV. Jde o osobnostní a sociální rozvoj žáka popsany v Osobnostní a sociální výchově. Lidské vztahy jsou nahlíženy v kapitole Multikulturní výchova, lidské aktivity a vztah člověka k prostředí v kapitole týkající se Environmentální výchovy. Vše hodnotím s ohledem na vzájemnou spolupráci žáků při výtvarných činnostech.

V souvislosti s vybranými činnostmi v metodických listech, zpracovanými vzhledem ke komunikační a tvořivé spolupráci žáků, je nutné zmínit přínosy pro osobnostní a sociální rozvoj žáků, kde se kromě dalších oblastí podporuje rozvoj seberegulace a sebeorganizace. Během skupinových činností, ať již jde o práci pro dvojici, vícečetnou skupinu žáků, společnou akci nebo instalaci, je důležité umět přijmout názor spolužáka nebo na něj adekvátním způsobem reagovat. Jako nejsnazší pro rozvoj této oblasti shledávám týmové práce ve dvojici. Žáci se mohli snáze dopracovat ke kompromisu a vzájemně si více naslouchat. Sebeorganizace znamená umět si rozvrhnout čas, aby mohlo být dosaženo vytyčeného cíle za stanovenou dobu. Během týmových prací si žáci museli rozvrhnout čas, aby práci mohli dotáhnout dokončit včas.

Největší přínos týmových prací ve výtvarné výchově pro 3-5 žáků spatřuji v možnosti předávání informací a vzájemném obohacování se o zkušenosti, což souvisí s rozvojem sebepoznání a sebepojetí. Ostatní děti jsou zdrojem informací o žáku samotném. Žák zjišťuje, jakým způsobem okolí reaguje na jeho vystupování, na způsob sebeprosazení, na vyjadřování vlastního názoru. Uplatňuje svůj temperament a postoje, utváří si nejen vztah k sobě samému, ale i k druhým lidem.

V sociálním rozvoji žáka a oblasti mezilidských vztahů je důležité zmínit podporu empatie. Ve třídě, kde jsem uskutečnila týmové práce ve výtvarné výchově, se schopnost empatie projevila hned několikrát. Šlo hlavně o průběh instalace (list číslo

20), nebo o tvorbu s následnou dramatizací (list číslo 4, 10, 17), nebo také o vyjádření a ztvárnění pocitů (list číslo 1, 6, 9, 12). Rozvoj komunikace v týmových pracích je nesporný. Kromě verbální komunikace v týmech jsou náměty zaměřeny na uvědomování si způsobů neverbální komunikace, možnosti jejich vyjádření výtvarnými prostředky. Jde konkrétně o list číslo 1 a 6. Zde se vyjadřuje konkrétní emoce.

Týmovými činnostmi jsem rozvíjela individuální dovednosti žáků pro kooperaci. Schopnost seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu, dovednost odstoupit od vlastního nápadu, schopnost podřízení se a navazování a rozvíjení myšlenky jiného člena týmu, ve kterém zrovna probíhá výtvarná tvorba. Toto se uplatnilo ve všech čtyřech typech týmových prací žáků, které uvádím v seznamu metodických listů.

Záměrně jsem zahrnula práce, které obsahují námět rozvíjející multikulturní výchovu žáků ve smyslu podpory tolerance k jinakosti a utváření pozitivního postoje ke kulturní rozmanitosti (list číslo 1, 8). Na závěr výtvarné práce na listě 1 dostali žáci krátkou ukázkou vyprávění o účesech a zdobeních jiných etnik s popisem, co představuje nebo za jakým účelem jsou takto lidé upraveni. V obraze košíkové na chodníku se žáci setkali s „hrdinou“ basketbalu, M. Jordanem, hráčem tmavé pleti, kterého však všichni znají a obdivují pro vynikající sportovní výsledky.

Oblast Environmentální výchovy a námětů pro týmové práce žáků je v seznamu metodických listů rovněž hojně zastoupena. Snažila jsem se výběrem tématu, pojmenováním výtvarné řady a konečným výtvarným námětem o co největší propojení průřezových témat. Výtvarné práce číslo 3, 4, 15, 16, 17, 21, 22 jsou zařazeny právě pro rozvoj kladného vztahu dítěte k prostředí. Vedou ho k tvořivosti, toleranci, vstřícnosti a ohleduplnosti ve vztahu k prostředí. Žáci si měli možnost sdělovat a rozšiřovat poznatky při vzájemné komunikaci nebo práci s encyklopedií nebo jinou literaturou.

Ve mnou realizovaných výtvarných námětech i v převzatých od jiných pedagogů zařazených do seznamu metodických listů jsem se snažila o co nejhlubší propojení ostatních mezipředmětových vztahů, jako je matematika, český jazyk a literatura, přírodověda, vlastivěda, tělesná výchova. Lze tedy nahlédnout do metodických listů kdykoli během celého školního roku a nejrůznějšími způsoby variovat jak náměty, tak výtvarné techniky. Poupravit lze např. způsob realizace výtvarné tvorby s ohledem na věk dětí nebo celkový počet žáků, který se podílí na výtvarné tvorbě. Jde např. o list č.



8, kdy učitel nemusí mít dostatečný prostor pro kreslení křídami. Lze obměnit za techniku kresby na velký formát papíru ve třídě.

### **Reflexe z pohledu asistenta pedagoga**

V závěrečné kapitole reflektuji svou dosavadní učitelskou praxi a rovněž praxi asistenta pedagoga. Na základní škole pracuji od září 2008 a celkově tuto zkušenost, kdy jsem měla možnost jak vyučovat, tak asistovat integrovaným žákům, považuji za významný přínos pro mou budoucí učitelskou profesi.

Jak jsem již uvedla v jedné z předchozích kapitol, počet žáků ve třídě je 29. Dva žáci z toho jsou integrovaní pro syndrom ADHD. V hodinách tedy pracuji jak s nimi, tak pomáhám při nejrůznějších činnostech i ostatním dětem. Další mou povinností je zajišťovat plynulý průběh výuky v rámci center aktivit. Jde o pomoc žákům při učebních aktivitách, ale i o materiální zajištění (kopírování pracovních listů, dodávání jiných pomůcek).

Centra aktivit ze svého pohledu hodnotím velmi kladně. Žáci se učí spolupracovat, komunikovat, vzájemně si naslouchat, prosazovat své názory nebo naopak přijímat názory ostatních a rozvíjet je. Velmi účinné jsou role, které si žáci rozdělí po novém sestavení skupin (více o nich v předchozí kapitole Centra aktivit a výtvarná výchova). Nesou tak všichni určitým dílem zodpovědnost za plynulý a „hladký“ průběh činností. Já se mohu zároveň kdykoliv odvolat na konkrétní osobu, která má přidělenou určitou povinnost pro zajištění hladkého průběhu práce skupiny např., aby se vše stihlo v daný čas, nebo aby žáci pracovali tišeji.

Měla jsem mnohokrát možnost učit i jinou disciplínu než výtvarnou výchovu a pracovní činnosti a nejen v rámci center aktivit. Mohu tedy říci, že v takovém počtu žáků ve třídě je asistent velmi potřebný. Mnohdy jde o zdánlivé maličkosti (ve smyslu zajišťování administrativy, kopírování pracovních listů, rozdávání pomůcek), ale i takové činnosti jsou velmi cenné. Jde opět převážně o zajištění plynulého průběhu výuky. Žáci mají zároveň dvě osoby, na které se mohou obracet v případě potřeby, nechat si poradit ve výuce, nebo si i přijít popovídat a řešit problémy a starosti během přestávek a dalších volných hodin v průběhu vyučování.

V tomto smyslu je velice důležité, aby asistent a třídní učitel měli mezi sebou přátelský vztah a rovněž dokázali pracovat v týmu. Žáci potřebují cítit, že se mohou obrátit na kohokoliv z nich bez obav, že by nějakým způsobem docházelo k rozepřím nebo rozchodu názorů v základních otázkách mezi nimi. Mohu říci, že takové klima ve třídě funguje. Žáci se obrací o radu jak ke mně, tak ke své třídní učitelce v průběhu výuky, ale i během přestávek nebo volných hodin v průběhu vyučování. Celkově tedy hodnotím přítomnost asistenta ve výuce velmi kladně. Sama jsem tím získala cennou praxi a zkušenost nejen z pozice asistenta pedagoga, ale i učitele s možností vyučovat výtvarnou výchovu, pracovní činnosti a příležitostně i ostatní předměty.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřuje na podporu spolupráce žáků prvního stupně ve výuce. Téma je obzvláště v dnešní době aktuální z řady hledisek uvedených v teoretických východiscích, proto považuji závěrečnou práci jako přínosnou převážně pro učitele v praxi. Cíle související se zadaným tématem uvedené na začátku diplomové práce jsem vypracovala jak pro teoretická východiska, tak pro empiricko-didaktickou část.

Hlavním přínosem empiricko-didaktické části a metodických listů je samotná sumarizace výtvarných námětů pro týmové činnosti žáků. Student pedagogického oboru nebo učitel ať již aprobovaný na výtvarnou výchovu či ne, bude moci nahlédnout do seznamu metodických listů a snadno se zorientovat podle toho, zda se rozhoduje pro týmovou práci žáků ve dvojicích, 3-5 členných týmech, akci nebo instalaci. Reflexe na každém jednotlivém listě a závěrečná reflexe prací s důrazem na zisky v dalších předmětech a přesahy do oblastí v průřezových tématech uvádí, co je jednotlivými pracemi rozvíjeno a proč je vhodné a důležité jich využít.

Metodické listy byly vytvořeny na základě teoretických východisek uvedených v první části diplomové práce. Činnosti byly uskutečňovány s důrazem na podporu a rozvoj spolupráce žáků ve výuce. Dělo se tak konkrétně prostřednictvím tvořivých činností ve výtvarné výchově. Jednotlivé náměty lze rovněž nejrozličnějšími způsoby variovat a přizpůsobit podmínkám, za kterých učitel do výuky vstupuje. Jde převážně o

početnost žáků a prostor umožňující realizaci některých výtvarných námětů. Takové a další podmínky je nutné vzít v úvahu před realizací konkrétní výtvarné práce.

Závěrečnou práci mohu tedy doporučit hlavně pro inspiraci a rozšíření výtvarných námětů pro skupinové činnosti ve výtvarné výchově.

## SEZNAM LITERATURY

1. CANGELOSI, James s. *Strategie řízení třídy : jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. s. 1-118. ISBN 80-7178-014-6.
2. CIKÁNOVÁ, Karla. *Kreslete si s námi*. Praha : Aventinum, 1992. 125 s. ISBN 80-85277-79-4.
3. CIKÁNOVÁ, Karla. *Malujte si s námi*. 1. vyd. Praha : Aventinum, 1993. 125 s. ISBN 80-7151-468-3.
4. CIKÁNOVÁ, Karla. *Objevujte s námi textil*. 1. vyd. Praha : Aventinum, 1996. 125 s. ISBN 80-85277-85-9.
5. CIKÁNOVÁ, Karla. *Objevujte s námi tvar*. 1. vyd. Praha : Aventinum, 1995. 125 s. ISBN 80-7151-732-1.
6. CIKÁNOVÁ, Karla. *Tužkou, štětcem nebo myší...* 1. vyd. Praha : Aventinum, 1998. 125 s. ISBN 80-7151-031-9.
7. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
8. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
9. GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice : Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.
10. HAVLÍNOVÁ, Miluše. Jak vypadá dnešní škola : Jako dříve nebo se mění?. *Pedagogika*. 1993, roč. 43, č. 2, s. 137-148.
11. HAVLÍNOVÁ, Miluše. Úzkost ze zkoušení a školní dráha dítěte v režimu tradiční výuky. *Učitelské listy*. 1993/1994, roč. 1., č. 9, s. 6-7.
12. HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarná výchova a její teorie : v českých zemích ve světových kontextech*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 22 s. ISBN 80-86039-70-6.
13. HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994. 36 s.
14. HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. 57 s.

15. HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I.: Nové přepracované vydání*. Praha: UK PedF, 2004
16. HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra!* Praha: Tomáš Houška, 1993. 259 s. ISBN 80-900704-9-3.
17. HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele : vybraná témata*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2002. 125 s. ISBN 80-246-0436-1
18. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o. , 1997. 152 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-167-3.
19. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
20. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Odpovědný redaktor Michaela Houšková. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
21. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník : 3., rozšířené a aktualizované vydání*. 1. rozš. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
22. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. 126 s.
23. RÝDL, K.: *Jak dosáhnout spoluodpovědnosti žáka. Daltonský plán jako výzva*. Praha, Strom 1998
24. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika : 2., rozšířené a aktualizované vydání*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
25. SKALKOVÁ , Jarmila . *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno : Paido , 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
26. SPILKOVÁ, Vladimíra, et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.
27. SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. 1. vyd. Brno : Paido, 1995. 76 s. ISBN 80-85931-00-1.
28. VÁCLAVÍK, V. *Proměňujeme se?*. *Učitelské noviny*. 1992, roč. 3., č. 40, s. 4.
29. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie* . 2. vyd. Praha : Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-7184-803-4.
30. WWW: <http://it.pedf.cuni.cz/metodika/index.php?kap=6>, staženo: 2.3.2009

31. WWW:<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102649&CAI=2168>, staženo: 22.2.2009

32. ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám : Pedagogika Marie Montessori a její metody*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 112 s. ISBN 80-7178-071-5.



## PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Vymezení Výtvarné výchovy v RVP ZV

Příloha č. 2: Uspořádání třídy

## **VÝTVARNÁ VÝCHOVA**

### ***Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru***

#### ***1. stupeň***

##### ***Očekávané výstupy – 1. období***

***žák***

- ☐ ***rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ***
- ☐ ***v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace***
- ☐ ***vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky***
- ☐ ***interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností***
- ☐ ***na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil***

##### ***Očekávané výstupy – 2. období***

***žák***

- ☐ ***při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční***

vztahy a jiné)

- ☐ *užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření*

*linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a skulpturní postup; v prostorovém*

*vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model*

- ☐ *při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních*

*zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy*

- ☐ *nalézá vhodně prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového*

*vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě*

- ☐ *osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného*

*vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje*

*prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění)*

- ☐ *porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji*

*inspirace*

- ☐ *nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která*

*samostatně vytvořil, vybral či upravil*

**Učivo**

### **ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI**

- ☐ *prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality,*

*textury – jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny*

*v ploše, objemu a prostoru*

- **uspořádání objektů do celků** – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti

*a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření*

- **reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly** – vizuálně obrazná

*vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření*

*vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly*

- **smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření** – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film,

*tiskoviny, televize, elektronická média, reklama*

#### **UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY**

- **prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností** –

*manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby*

- **typy vizuálně obrazných vyjádření** – jejich rozlišení, výběr a uplatnění – hračky, objekty,

*ilustrace textů, volná malba, socha, plastika, animovaný film, comics, fotografie,*

*elektronický obraz, reklama*

- **přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením** – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické,

*statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, založené na smyslovém vnímání)*

#### **OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ**

- **osobní postoj v komunikaci** – jeho utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace vizuálně

*obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých) v rámci skupin,*

*v nichž se dítě*

*pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací*

- ☐ ***komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření*** – v komunikaci se spolužáky, rodinnými

*příslušníky a v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje (ve škole i mimo školu); vysvětlování*

*výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření*

- ☐ ***proměny komunikačního obsahu*** – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. s.69-70*

## Příloha č. 2

### Uspořádání třídy

